

Yhdyssanatajun kehittyminen ja lingvistinen tiedonrakentelu peruskoulusta yliopistoon

Itä-Suomen yliopisto

Itä-Suomen yliopisto
Suomen kieli
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2010
Pia-Riitta Stenberg

Suomen kielen ja kulttuuritieteiden oppiaineryhmä
 STENBERG, PIA-RIITTA: Yhdyssanatajun kehittyminen ja lingvistinen tiedonrakentelu
 peruskoulusta yliopistoon
 Pro gradu -tutkielma, 92 s., 4 liites.
 Suomen kieli
 Huhtikuu 2010

Tutkielmassa tarkastellaan yhdyssanatajun kehittymistä ja lingvististä tiedonrakentelua peruskoulun ensimmäisestä luokasta yliopiston ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoihin. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten yhdyssanojen oikeinkirjoitustaito kehittyi luokka-asteelta toiselle ja millaisia tietorakenteita oppijoilla on heidän perustellessaan yhdyssanojen ja sanaliittojen oikeinkirjoitusta. Tutkimuksessa painottuu normatiivisen, kielitieteellisen näkökulman lisäksi ainedidaktinen ja kognitiivinen näkökulma yhdyssanojen oikeinkirjoitukseen.

Tutkimuksen informantteina (N = 114) toimii itäsuomalaisen kaupungin oppilaita peruskoulun ensimmäiseltä, kolmannelta, viidenneltä, seitsemänneltä ja yhdeksänneltä luokalta ja luokanopettajakoulutuksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita. Tutkimusaineisto jakautuu kahteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistona käytetään oppilaille ja opiskelijoille tehtyä lomakekyselyä. Kyselylomakkeessa oli 49 ilmausta, joista vastaajien tuli tunnistaa oikeinkirjoitetut muodot. Näistä ilmauksista 33 kirjoitettiin yhteen ja 16 erikseen. Toisessa vaiheessa kyselylomakkeen perusteella kultakin luokka-asteelta valittiin kaksi oppilasta tai opiskelijaa haastatteluun. Haastattelussa oppijoita ohjattiin perustelemaan ja ratkaisemaan ääneen kyselylomakkeen yhdyssanojen ja sanaliittojen oikeinkirjoitusta.

Tutkielman ensimmäisessä vaiheessa selvitettiin, millaisissa määritysyhdyssanoissa ja sanaliitoissa oppijoilla esiintyy eniten virheitä ja onko sukupuolelle vaikutusta näiden virheiden määrään. Koska kyse on yhdyssanatajun kehitymisestä, tutkimuksessa aineistoa käsitellään luokka-asteittain. Tutkielman analyysi perustuu virheanalyysiin. Virheet on jaettu sanalistoitettain sanaluokkien, muodon ja rakenteen mukaisesti. Tutkielman toisessa vaiheessa nauhoitettuja haastatteluja (N = 12) käsitellään sisällönanalyttisesti. Litteroiduista haastatteluista poimitaan niitä lingvistisiä tietorakenteita, jotka auttavat selvittämään, millä tavoin haastateltavat perustelevat yhdyssanojen ja sanaliittojen oikeinkirjoitusta.

Tutkimuksen mukaan kaikilla luokka-asteilla esiintyy eniten virheellisiä tulkintoja moniosaisissa yhdyssanoissa ja genetiivialkuisissa yhdyssanoissa ja sanaliitoissa. Aineiston perusteella voidaan todeta, että oppilaat kirjoittaisivat enemmän yhdyssanoja erikseen kuin sanaliittoja yhteen. Yhdyssanataju kehittyy peruskoulussa sekä tytöillä ja pojilla erityisesti kolmannen luokan jälkeen, eikä luokanopettajaopiskelijoilla ole enää eroja miesten ja naisten välillä. Kokonaisuutta tarkastellen tutkimuksen perusteella voidaan esittää, että tyttöjen yhdyssanataju kehittyy nopeammin kuin poikien.

Lingvistinen tiedonrakentelu jakautuu aineistossa sisäiseen kielitajuun, kategoriointiin, päättelyyn ja arvaukseen. Haastateltavat perustelevat yhdyssanojen oikeinkirjoitusta auditiivisin, visuaalisin, semanttisin ja foneettisin perustein. Peruskoulun ensimmäisellä luokalla yhteen ja erikseen kirjoittamista keskitytään perustelemaan lausetajun kautta, eikä silloin vielä käytetä normatiivisia sananhahmotusmenetelmiä. Semanttisen kategorioinnin osuus perusteluissa kasvaa luokka-asteen myötä. Äidinkielen taidoiltaan kehittyneemmät oppilaat käyttävät monipuolisia menetelmiä lingvistiksessä tiedonrakentelussaan ja pohtivat yhdyssanojen oikeinkirjoitusta muodon ja merkityksen perusteella.

Päätelmänä tutkimuksessa on, että opetuksessa tulee lisätä tutkivaa, pedagogista, keskustelua kieliopin opetukseen jo alakoulun alemmilla luokilla.

Asiasanat: yhdyssanat, sanaliitto, oikeinkirjoitus, virheanalyysi, pedagoginen kielioppi

SISÄLLYS

1. Johdanto

1	
1.1 Tutkimuksen taustaa	1
1.2 Tutkimuksen tavoitteet	3
1.3 Informantit ja aineisto	4
1.4 Tutkimuksessa käytettyjen ilmausten valinta	5
1.5 Virheanalyysi analyysimenetelmänä	7

2. Kielitieteellinen näkökulma yhdyssanojen oikeinkirjoitukseen	10
2.1 Yhdyssanojen määrittelemine	10
2.2 Yhdyssanojen rakenne ja taipuminen	11
2.3 Yhdyssana vai sanaliitto?	12

3. Ainedidaktinen näkökulma yhdyssanojen oikeinkirjoitukseen	15
3.1 Kielen omaksuminen, oppiminen ja opettaminen	15
3.2 Opetussuunnitelma, oppikirjat ja yhdyssanojen opettaminen eri luokka-asteilla	16
3.3 Kokoavasti yhdyssanojen opetuksesta ja saavutetusta yhdyssanatajasta	21

4. Yhdyssana- ja sanaliittovirheet	23
4.1 Ensimmäisen luokan sanalista	23
4.2 Kolmannen luokan sanalista	26
4.3 Viidennen luokan sanalista	28
4.4 Seitsemännen luokan sanalista	30
4.5 Yleisen kielitajun sanalista	32
4.6 Sukupuolierot yhdyssana- ja sanaliittovirheissä	33
4.7 Kokoavasti virheistä luokka-asteittain	36

5. Kognitiivinen näkökulma yhdyssanojen oikeinkirjoitukseen	39
5.1 Kielellinen tietoisuus ja sen kehittyminen	39
5.2 Kognitiivinen kielenopetus	41
5.3 Lingvististen tietoesitysten luokittelu	42

6. Lingvistinen tiedonrakentelu	47
6.1 Ensimmäisen luokan oppilaiden tiedonrakentelu	48
6.1.1 Tapaus Hanna	48
6.1.2 Tapaus Leena	50
6.2 Kolmannen luokan oppilaiden tiedonrakentelu	52
6.2.1 Tapaus Paula	52
6.2.2 Tapaus Teemu	55
6.3 Viidennen luokan oppilaiden tiedonrakentelu	57
6.3.1 Tapaus Anna	57
6.3.2 Tapaus Eero	58
6.4 Seitsemännen luokan oppilaiden tiedonrakentelu	60
6.4.1 Tapaus Noora	60
6.4.2 Tapaus Risto	61
6.5 Yhdeksännen luokan oppilaiden tiedonrakentelu	63
6.5.1 Tapaus Silja	63
6.5.2 Tapaus Petri	65
6.6 Luokanopettajaopiskelijoiden tiedonrakentelu	67
6.6.1 Tapaus Merja	67
6.6.2 Tapaus Jaana	69
 7. Tutkimustulosten koonti ja pedagoginen sovellettavuus	 71
7.1 Yhdyssanataju ja lingvistinen tiedonrakentelu luokka-asteittain	71
7.2 Tulosten pedagoginen soveltaminen	77
7.2.1 Opetussuunnitelma ja oppikirjat	77
7.2.2 Tutkiva oppiminen pedagogisena sovelluksena	80
 8. Pohdintaa	 83
8.1 Tutkimuksen yleistettävyyys ja luotettavuus	83
8.2 Jatkotutkimusaiheita	84

LÄHTEET

LIITTEET

Liite 1 Kysymyslomake

Liite 2 Litteroinnin periaatteet

1. JOHDANTO

1.1. Tutkimuksen taustaa

Opettaessani ensimmäistä luokkaa eräs oppilas kysyi yhdyssanatunnin jälkeen, miksi *prinsessa Ruusunen* ei ole yhdyssana. Olimme juuri käyneet taululla läpi, kuinka *jalka+pallo* muodostavat yhdessä uuden merkityksen, *jalkapallo*. Tuosta kysymyksestä on jo useampi vuosi, mutta se on jäänyt kaivelemaan mieltäni siinä määrin, että halusin selvittää, millainen ajatuksenjuoksu tuolla pienellä ekaluokkalaisella on mahdollisesti ollut kysymystä esittäessään. Pyrinkin tällä tutkimuksellani selvittämään ja kuvailemaan **yhdyssanatajun** kehittymistä peruskoulusta yliopistoon. Miksi yhdyssanojen **oikeinkirjoitustaito** on joillekin oppijoille hankalaa ja joillekin helppoa? Onko kyseessä intuitio, ulkoaopittu taito vai jotain muuta?

Olen halunnut valita tähän pro gradu -tutkimukseeni käytännönläheisen ja sovellettavan tutkimusaiheen. Opettajan ammatissa pelkkä opettaminen ei enää riitä, vaan opettajan on tarkasteltava omaa työtään tutkimuksellisesti, tieteellisesti (Sarmavuori 2007: 15). Tutkimusotteeni on monitieteinen ja siinä yhdistyvät kielitiede, kasvatustiede ja kognitiotiede. Kun nämä tieteenalat yhdistyvät ja mukana on lisäksi tutkiva opettaja, voidaan puhua äidinkielen opetustieteestä, äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikasta. Sarmavuoren (2007: 13–33) mukaan **äidinkielen opetustiede** on kasvatustieteisiin ja yhteiskunta- ja humanistisiin tieteisiin kuuluva tutkimussuuntaus. Pelkkä kieli- ja kirjallisuustiede eivät yksistään riitä äidinkielen opetukseen painottuvan tutkimuksen tieteellisiksi näkökulmiksi, vaan rinnalle tarvitaan myös esimerkiksi viestintätieteiden ja kulttuurin tutkimuksen alueita, joihin voidaan soveltaa kehityspsykologisia tutkimusotteita. Myös Grünthal (2007: 20–21) korostaa, että ainedidaktiikka on monitieteinen ala, jossa yhdistyvät erilaisten oppisisältöjen taustatieteet ja kasvatustiede, didaktiikka.

Ainedidaktiikalle ja äidinkielen opetustieteelle rinnakkainen tutkimusote on **soveltava kielitiede**. Häkkisen (2001: 20) mukaan soveltavan kielitieteen tavoitteena on tieteellisen tutkimuksen avulla ratkaista jokin konkreettinen kieltä tai kielenkäyttöä koskeva ongelma tai ongelmavyöhyke. Tällaisia tilanteita syntyy erityisesti vieraan kielen oppimisen ja opettamisen yhteydessä. Soveltava kielitiede ja äidinkielen opetustiede pyrkivätkin selvittämään, miten tutkimustieto voidaan hyödyntää esimerkiksi äidinkielen ja vieraiden kielten opetussuunnitelmaa ja oppimateriaaleja laadittaessa, minkä ikäisille oppijoille mitäkin

kannattaa opettaa ja missä järjestyksessä asiat opetetaan. Tutkimuksessani tarkoitan äidinkielellä sitä kieltä, minkä henkilö on ensimmäisenä oppinut.

Tietääkseni yhdyssanatajun kehittymistä yksistään ei ole näin laajasti vielä tutkittu. Yhdyssanatajuun ja pelkästään yhdyssanojen oikeinkirjoitukseen liittyviä tutkimuksia on tehty muutamia (esim. Niinimäki 1991; Vanhatalo 1998; Karjalainen 2008). Näissä tutkimuksissa on havaittu, että kirjoitelmista tai muista teksteistä poimitut virheelliset yhdyssanat ovat useimmiten pitkiä yhdyssanoja tai yhdyssubstantiiveja, joissa määriteosa on muussa muodossa kuin nominatiivissa, tai yhdysadjektiiveja, joiden perusosana on johdos. Lisäksi virheitä esiintyy yhdyssanoissa, joissa on mukana vierasperäisiä kirjainaineksia. Jonkin verran tutkimuksissa on myös tarkasteltu semanttista näkökulmaa suhteessa virheisiin, ja niissä on havaittu, että uudet käsitteet tuottavat virheellisiä kompositumeja.

Luokanopettajaopiskelijoiden yhdyssanatajua ei tietääkseni ole tutkittu, mutta Rajala (2008: 21) on tutkinut luokanopettajiksi opiskelevien pilkun käyttöä ja on tuloksissaan huolestunut siitä, että osa opiskelijoista ei hallitse välimerkkien käytön normeja. Valmiin luokanopettajan tulisi osata kielenhuollon asiat perusteellisesti, jotta hän pystyisi viemään oppejaan ja kirjoitustapojaan julkisena kielenkäyttäjänä eteenpäin ja arvioimaan oppilaiden erilaisia tekstejä. Mitä jäsentymättömämpi kuva kielestä ja mitä heikompi aineenhallinta opettajalla on, sitä suurempi vaara on, että hän toimii luokassa vain tiedon siirtäjänä ja faktatiedon jakajana (Kosonen 2006: 24). Myös Alho & Korhonen toivovat (2007: 88), että jo opettajankoulutuksessa kiinnitettäisiin huomiota kieliopin opetuksen osuuteen ja keskusteltaisiin äidinkielen **pedagogisesta kieliopista**. Pedagogisella kieliopilla tarkoitetaan kaikkea sitä koulussa opetettavaa kielitietoa, joka harjaannuttaa kielen tietoiseen tarkasteluun ja kielellisen viestinnän kriittiseen arviointiin (Leiwo 1998: 176).

Äidinkielen ylioppilaskokeen sensoreiden mukaan oikeinkirjoitustaidot ovat heikentyneet 1990-luvun puolivälistä (Maamies 2002: 12). Yhdyssanavirheiden määrä on esimerkiksi Lyytikäisen (2008: 332) esittämän tutkimuksen mukaan yli kaksinkertaistunut ylioppilasaineissa vuodesta 1972 vuoteen 1996. Erääksi syyksi yhdyssanojen yhteen ja erikseen kirjoittamisen ongelmaan on mainittu englannin kielen oikeinkirjoituksen malli yhdyssanojen osalta (Kotilainen & Varteva 2005: 89; Alho & Kauppinen 2008: 36).

Opetushallitus aloitti kansalliset oppimistulosten arviointitutkimukset 1990-luvulla, ja uusin tähän liittyvä tutkimusraportti on julkaistu 2006. Äidinkielen osalta on valmistunut useampia raportteja, joissa eräänä äidinkielentaitona arvioidaan yhdyssanojen oikeinkirjoitustaitoja. (<http://www.oph.fi/julkaisut>; ks. myös Sarmavuori 2007.) Opetushallitus on erityisen huolestunut poikien kirjoitustaitojen suuresta hajonnasta ja jo perusopetuksen alaluokilla heikot oikeinkirjoitustaidot hallitsevista oppilaista. Opetushallitus

kehottaa lisäämään opetuksessa arkielämän ja jatko-opintojen kannalta hyödyllistä perusharjoittelua ja entistä monipuolisempia opiskelun muotoja. Lisäksi opetushallitus haluaa kiinnittää huomiota luokanopettajien ja aineenopettajien koulutuksessa eriyttäviin työtapoihin. (Lappalainen 2004: 154.)

Tutkimuksen teoreettisena viitekehityksenä on sekä **normatiivinen näkökulma** kielenkäyttöön, jolloin kielenkäyttäjän pyrkimyksenä on toimia oikein annettujen sääntöjen ja ohjeitten mukaisesti, että **kognitiivinen kielitiede**, jolloin tarkastelun kohteena on kielellisen ajattelun julkituominen kielenoppijan näkökulmasta tarkasteltuna.

Kognitiivisessa lähestymistavassa kieli nähdään paitsi mentaalisenä myös kulttuurisena ilmiönä (Leino 1994: 11). Dufvan (1999: 19) mukaan kielen ajatellaan tallentuvan muistiin ns. **sisäisenä kielioppina**. Tällöin lapsen oletetaan kieltä omaksuessaan päättävän kuulemansa kielenaineksen perusteella oman kielensä säännöt ja järjestävän ne mielessään erilaisiksi kielen rakenteiksi. Osa kielellisestä tiedosta on siis painettu mieleen sääntöjen muodossa ja osa tiedosta on taas erilaisia kielellisiä muistiyksiköjä (esim. foneemeja, morfeemeja tai sanoja). Metakielellisen tietoisuuden helpoiten todentuvana ilmentymänä pidetään kielenpuhujan sanallisia kuvauksia kielestä ja sen hallinnassa käytettyjä metaprosesseja (Alanen 2006: 15).

1.2. Tutkimuksen tavoitteet

Tutkijana ja opettajana minua kiinnostaa selvittää, millaisia **lingvistisiä representaatioita, tietorakenteita**, oppijalla rakentuu hänen pohtiessaan, onko jokin ilmaus yhdyssana vai sanaliitto. Tutkin, miten yhdyssanataju kehittyy eri-ikäisillä oppijoilla, miten yhdyssanoja oppikirjoissa opetetaan ja millaisin perustein oppijat tulkitsevat ilmauksia yhteen ja erikseen. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää suomen kielen kieliopin opetusta, tässä erityisesti yhdyssanojen osalta. Tutkimukseni on pienimuotoinen tapaustutkimus, jonka kohteena ovat peruskoulun ensimmäisen, kolmannen, viidennen, seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaat. Lisäksi tutkimuksen kohteena toimii joukko ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita.

Olen rajannut tutkittavat yhdyssanat opetussuunnitelmaan perustuvista syistä sellaisiin yleisnimiin, jotka ovat määritysyhdyssanoja ja joissa ei esiinny yhdysviivaa. Tutkimuksen ensimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa keskityn seuraaviin ongelmiin:

1. Miten yhdyssanojen oikeinkirjoitustaito kehittyy luokka-asteelta toiselle?

- a) Millaisissa määrittäsyhdyssanoissa oppijoilla esiintyy virheitä?
- b) Millaisissa sanaliitoissa oppijoilla esiintyy virheitä?
- c) Onko sukupuolella eroja yhdyssanojen oikeinkirjoitustaidossa?

Tutkimuksen toisessa vaiheessa aiempien ongelmien analyysin ja tulosten perusteella tavoitteena on selvittää:

2. Millaisia tietorakenteita oppijoilla on perustellessaan yhdyssanojen oikeinkirjoitusta?

- a) Miten oppilaat perustelevat yhdyssanojen oikeinkirjoista?
- b) Miten äidinkielen taidot vaikuttavat lingvistiseen tiedonrakenteluun?

1.3. Informantit ja aineisto

Tutkimuksen informantteina toimii itäsuomalaisen kaupungin oppilaita ja opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita. Informanteista (N = 114) tyttöjä on 51 % (n = 58) ja poikia 49 % (n = 56). Oppilaita on ensimmäiseltä luokalta 20, kolmannelta 18, viidenneltä 21, seitsemänneltä 22 ja yhdeksänneltä 19. Luokanopettajaopiskelijoita on yhteensä 14. Tutkittavat luokat ja ryhmät valikoituivat pääosin koulusta tai laitoksesta, jossa itse opetan. Vain yhdeksäs luokka ja sen oppilaat ovat muusta kuin opettamastani koulusta.

Tutkimus jakautuu kahteen vaiheeseen. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa keväällä 2009 kartoitin lomakekyselyn (liite 1) avulla peruskoulun oppilaiden ja luokanopettajaopiskelijoiden yhdyssanojen tunnistamistaitoja. Tutkimuksen toinen vaihe järjestettiin syksyllä 2009, jolloin oppilaat olivat vuotta ylemmällä luokka-asteella. Tällöin kyselylomakkeen tulosten perusteella valikoin kaksi oppilasta kultakin luokka-asteelta haastatteluun. Käsittelen jatkossa ryhmiä kevään 2009 luokkatason mukaisesti, koska suurin osa aineistostani on kerätty tuolloin. Poikkeuksen tästä tekee yhdeksäs luokka, jolle tein sekä kyselyn että haastattelut syksyllä 2009.

Kyselylomakkeessa on 49 ilmausta, joista 33 kirjoitetaan yhteen ja 16 erikseen. Keräsin tutkimuksessani käytettävät ilmaukset oppilaiden erilaisista kirjoitelmista, heidän käyttämistään oppikirjoista, uusimmista kieliopin julkaisuista ja yleisistä kielenhuolto-oppaista (esim. VISK 2004; KOPAS 2009). Uudempia sanoja etsin kirjallisuudesta (esim. Kapari-Jatta 2008) ja sanastontutkimuksen piiristä (esim. Kotilainen & Varteva 2006). Jaoin lomakkeen viiteen osaan, joissa kussakin on 10 yhdyssanoihin ja sanaliittoihin liittyvää ilmausta. Valitsin sanalistoihin mielivaltaisesti eri määrän oikein- ja väärinkirjoitettuja ilmauksia. Pyrin valitsemaan eri sanaluokkiin kuuluvia sekä taivutettuja ja perusmuodossaan

olevia yhdyssanoja että pitkiä ja lyhyitä yhdyssanoja. Joidenkin ilmausten kohdalla pyrin tietoisesti kartoittamaan säännönmukaisuuden hallintaa, esim. *kiharat hiukset/kiharatukkainen, kaiken aikaa/kaikenlaista* ja *sinne päin/eteenpäin*. Tutkimuksessani kaikki ilmaukset on erotettu kontekstistaan, koska esimerkiksi kielenhuolto-oppaista poimitut sanat ovat olleen ilman lauseyhteyttä. Esimerkkinä tällaisesta yhdyssanojen ja sanaliittojen tutkimustavasta käytin Sarmavuoren (1985) tutkimuksia.

Kyselylomakkeessa etsin vastauksia määrittäsyhdyssanojen oikeinkirjoituksen tunnistamiseen: ”Merkitse rasti mielestäsi oikean vaihtoehdon kohdalle”. Lisäksi keräsin tutkimukseen osallistujilta kyselylomakkeessa joitakin taustatietoja, ja kysyin heiltä itsearviointia äidinkielen taidoista kuten lukuharrastuneisuudesta, tarinan tuottamisesta, ilmaisutaidosta ja oikeinkirjoituksesta. Laadin kysymyslomakkeen verkossa, ja henkilöt, joiden sähköpostiosoite minulla oli tiedossa, vastasivat kyselyyn sähköisesti. Kyselyyn vastaaminen lomakkeelle tai sähköisesti ei mielestäni vaikuta tutkimustuloksiin, koska vastaaminen tapahtui molemmissa tilanteissa valvonnassani.

Haastattelutilanteessa ohjasin haastateltavat täyttämään kyselylomakkeen uudestaan ja ajattelemaan ääneen ratkaisujaan yhdyssanojen oikeinkirjoituksesta ja tuomaan esille perustelujaan valinnoille. Näin pyrin selvittämään heidän lingvististä tiedonrakenteluaan ja opetukseen liittyviä virhepäätelmiä. Nauhoitin haastattelut ja sen jälkeen siirsin ne digitaaliseen muotoon. Litteroin haastattelut hyvin karkeaa keskustelunanalyyttistä transkriptiota soveltaen (ks. esim. VISK 2004; Tainio 1997; Koskela 2007). Litterointimerkit löytyvät liitteestä 2. Kyselylomakkeen analyysissa hyödynsin virheanalyysimenetelmää (ks. esim. James 1998: 185–187) ja haastattelujen analyysissa kvalitatiivista sisällönanalyysia (ks. esim. Eskola & Suoranta 1999).

1.4. Tutkimuksessa käytettyjen ilmausten valinta

Käytän seuraavassa yhdyssanojen ja sanaliittojen ensimmäisestä ja viimeisestä osasta käsitteitä alkuosa ja loppuosa, koska en vielä erittele yhdyssanoja tai sanaliittoja toisistaan ja sanalistoissa on mukana myös virheellisiä ilmauksia. Esittelen sanat tekstissä siinä muodossa kuin ne kyselylomakkeessa (liite 1) ovat.

Ensimmäisen luokan sanalistan virheelliset ilmaukset *prinsessaruusunen* ja *hiirijuo* poimin oppilaiden kirjoitelmista ja oppikirjasta (Kilpimaa-Lipasti ym. 2008a) löytyivät ilmaukset *yö kyöpeli* ja *olipakerran*. Oppilaiden virtuaalimaailmaan liittyvän *matopeli*-sanana löysin sanastontutkimuksesta (Kotilainen & Varteva 2006: 58). Oppilaiden säännönmukaisuuden ja

kielitajun hallintaa pyrin kartoittamaan valitsemalla samankaltaisia ilmauksia kuten *musta tukka*, *kiharatukkainen* ja *kiharat hiukset*. Lisäksi opetussuunnitelmaa vastaavat ilmaukset *kesä loma* ja *yksi peli*. Suurin osa sanoista on nominatiivimuotoisia substantiiviyhdyssanoja. Joukossa on myös *-inen*-loppuinen adjektiivi ja monikkomuotoinen ilmaus. Ilmauksissa olen tietoisesti keskittynyt myös värin nimityksiin, numeraalin käyttämiseen ja lausetajun kehittymiseen.

Kolmannen luokan sanalistan ilmaukset *tosipaljon*, *lumen valkoinen*, *päiväkerrallaan*, *unohtaasen* ja *loppu mäessä* olen poiminut oppilaiden kirjoitelmista. Oppikirjasta (Komulainen ym. 2001) valitsin ilmaukset *kesäloma viikko* ja *ison puun*. *Viisiottelu* ja *kaksi kymmentä* on poimittu VISKistä (§ 407). Uudissanana joukossa on Harry Potterista tuttu huispauksen pallona käytetty *kulta sieppi* (Kapari-Jatta 2008: 125). Yhdyssanan tai sanaliiton alkuosa on joissain ilmauksissa genetiivimuotoinen kuten ilmauksessa *lumen valkoinen* tai yhdyssanan perusosa on taipunut, esim. *loppu mäessä*. Lusetajun kehittymisen havainnoiminen tulee esille virheellisessä ilmauksessa *unohtaasen*.

Olen löytänyt oppilaiden kirjoitelmista viidennen luokan sanalistaan ilmaukset *eläinkokeitakin*, *yhtäkkiä*, *kaiken aikaa*, *jätelö nainen*, *tällä kertaa*, *kaikenlaista*, *yläpuolelle* ja *viikonkuluttua*. Nämä sanat edustavat jo useampaa yhdyssana- ja sanaliittotyyppiä. Joukossa on myös yksi moniosainen yhdyssana, *neli maalimaila*. Kielitajun hahmottamisen tutkimiseksi valitsin *yläpuolelle*-ilmauksen pariin illatiivimuotoisen substantiiviyhdyssanan *yläpedille*. *-kin*-liitepartikkeli on lisätty tarkoituksella *eläinkokeita*-sanon loppuun, jotta voisin tutkia pitkää, taipunutta ja liitepartikkelin sisältävää yhdyssanaa.

Seitsemännen luokan sanalistassa ilmaukset *viulun soittaja*, *joka päiväinen*, *saksan kieli*, *kolmevuotiaaksihan*, *sinne päin* ja *tummansininen* on poimittu oppilaiden käyttämästä oppikirjasta (Hellström ym. 2008: 184). Oppikirjasta poimittujen sanojen edustavuus on siksi suurempi aiempiin sanalistoihin verrattuna, että nyt vasta oppikirjoissa aletaan esittää yhdyssanojen oikeinkirjoitukseen liittyvää laajempaa säännönmukaisuutta. Esimerkkeiksi valitut ilmaukset ovat edustettuina myös kielenhuolto-oppaassa (KOPAS 2009: 247–250). Virheitä edustavat ilmaukset *erimaiden* ja *ajan vietettä*. *Kanta esittää* on VISKistä (§ 407) poimittu harvinaisempi verbiyhdyssana. Jossain vaiheessa sanalistojen tekoa on tapahtunut virhe ja sanalistasta on pudonnut yksi ilmaus pois. Tästä syystä seitsemännen luokan sanalistassa esiintyy vain yhdeksän ilmausta.

Yleisen kielitajun sanalistaan kokosin virheitä yliopisto-opiskelijoiden kirjoitelmista. Näitä virheitä edustavat *pari työnä* ja *hyvin vointiin*. Virheet on poimittu teksteistä, jotka on kirjoitettu tekstinkäsittelyohjelmalla. Virheet voivat siis selkeästi olla lipsahduksenomaisia kirjoitusvirheitä, eivätkä näin ollen ole täysin edustavia. Pyrin kuitenkin poimimaan

löytämistäni virhetyypeistä sellaisia, joita ei aiemmissa sanalistoissa ole esiintynyt. Huomioitavaa luokanopettajaopiskelijoilla esiintyneissä virhetyypeissä oli erityisesti se, että alemmilla luokka-asteilla yhdyssanat olivat usein nominatiivimuotoisia mutta luokanopettajaopiskelijoilla yhdyssanat esiintyivät taivutetuissa muodoissa ja sisälsivät monimorfisia aineksia. Koska tämän sanalistan sanat edustavat sitä joukkoa, mitä jokaisen suomalaisen aikuisen tulisi osata, on suurin osa sanoista kerätty kielioppikirjoista tai kielenhuolto-oppaista (esim. VISK 2004; KOPAS 2009). Näiden sanojen perusteita esittelen myöhemmin tarkemmin. Sanalistassa pitkää yhdyssanaa ja uudissanaa edustaa *nettipäiväkirja buumi* (Kotilainen & Varteva 2006: 71).

1.5. Virheanalyysi analyysimenetelmänä

Analysoin ensimmäisen vaiheen aineiston **virheanalyysimenetelmällä** (James 1998). Lisäksi sovellan aineiston luokittelussa ja analyysissa kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä, esim. frekvenssien ja keskiarvojen laskemista (ks. esim. Mäkisalo 2003; Pitkänen & Kohonen 1984).

Virheanalyysilla tarkoitetaan **kielellisen tietämättömyyden** (*ignorance*) tutkimusta. Virheanalyysi on siis järjestelmällistä virheiden tarkastelua ja lähinnä virheitä aiheuttavien seikkojen tunnistamista, jotta virheitä voitaisiin välttää tai kielenopetusta suunnata niin, ettei virheitä syntyisi. Virhetyyppejä voidaan tarkastella mm. kieliopillisesta tai hyväksyttävyyden näkökulmasta sekä puhutusta että kirjoitetusta kielestä. Osa kieliopillisista virheistä voi siis olla puhutussa kielessä hyväksyttäviä (*Me mennään.*) mutta kirjoitetussa kielessä ei (*Me menemme.*). Virheanalyysin avulla voidaan tutkia myös lapsuksia, jotka ovat tyypillisiä erityisesti puhutussa kielessä. Kielenoppiminen nähdään virheanalyysissa jatkumona, jossa virheet ovat oppimisen tietyissä vaiheissa luonnollinen osa (James 1998: 62, 64–75; Sajavaara 1999: 104, 117). Vaikka virheiden määrä ja laatu eivät kuvaa suoraan oppilaan kielitaitoa, ne antavat tietoa oppilaan taidon luonteesta. Tutkimalla virheitä voidaan päätellä oppilaan senhetkinen tieto- ja taitotaso. Kuvaamalla ja luokittelemalla virheet on mahdollisuus tuoda esille ne kielen piirteet, joissa oppilaalla on oppimisongelmia. (Corder 1976: 261.)

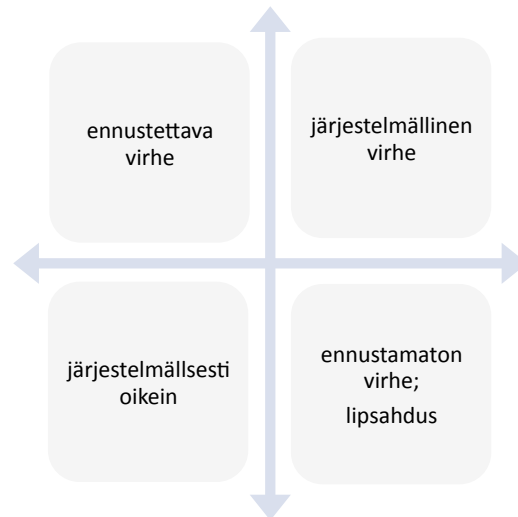
Virheanalyysin ensimmäisessä vaiheessa tunnistetaan mahdolliset virheet. Niistä pyritään erottamaan kompetenssivirheet eli **varsinaiset virheet**, joissa ovat kyseessä sekä kielen järjestelmään liittyvät ongelmat ja virheet, että virheet, jotka ovat **satunnaisia lipsahduksia** kielenkäyttäjän tuotoksissa. Varsinaiset virheet ovat sellaisia kielen järjestelmään kuuluvia asioita ja käsityksiä, joita ei ole vielä opittu, ja lipsahdukset virheitä, jotka oppija pystyy

helposti korjaamaan hänellä jo olemassa olevan tiedon perusteella. Tunnistamisen jälkeen virheet kuvataan ja luokitellaan. Tämän jälkeen virheitä pyritään selittämään. (Sajavaara 1999: 116–119.)

Tässä tutkimuksessa keräsin lomakekyselyn avulla kirjallista tietoa vastaajien yhdyssanojen tunnistamistaidosta. Analyysissa keskityn kieliopillisten virheiden analyysiin ja teen erilaisia yhdistelmiä siitä, millaisissa yhdyssanoissa tai sanaliitoissa kullakin luokka-asteella esiintyy virheitä. Luokittelen havaintoyksiköissä esiintyneet virhetyypit, pisteytän oppilaiden oikeat vastaukset ja lasken niistä frekvenssejä ja keskiarvoja. Yhdyssanatajun kehittymistä kuvaan tarkastelemalla aineistoa luokka-asteittain.

Kieltä opetteleva henkilö ei pysty noudattamaan sellaista lingvististä sääntöä, jota hänelle ei ole opetettu, eikä näin ollen korjaamaan mahdollista virhettä. Tällöin oikean lingvistisen säännön noudattamisessa voi olla kyse **sattumasta, arvauksesta tai päättelystä**. Virheet voidaan jakaa **ennustettaviin, järjestelmällisiin virheisiin ja ennustamattomiin, umpimähkäisiin virheisiin**. Oppijalla on kielenoppimisessaan erilaisia välivaiheita, välikieliä, jolloin hän tekee järjestelmällisiä virheitä. Sitten kun asia on hänelle opetettu ja hän oppii sen, virheen tulisi poistua. Harjoitteluvaiheessa oppija voi olla epäjohtonmukainen virheissään, ja toisinaan hän suoriutuu jostakin tehtävästä oikein ja toisinaan väärin. Sattumasta on kyse silloin, kun oppilas vastaa useimmiten väärin ja vain harvoin osuu oikeaan muotoon. Tällöin voitaisiin olettaa, että oppilas tietää vain epämääräisesti, mitä hänellä on opittavanaan. (Corder 1976: 264, 275.)

Järjesteltyäni aineistossani esiintyvät ilmaukset sanaluokittain tai rakenteellisesti jaoteltiin niissä esiintyneet virheet virhetyypeittain. Kuviossa 1 esitän, miten luokittelin aineistoni virhetyypit. Ennustettavaksi virheeksi määrittelen virheen, jota oppilaalle ei opetussuunnitelman mukaisesti ole vielä opetettu ja jota esiintyy aineistossani yli 50 %:lla luokka-asteen oppilaista. Jos yhdyssanan oikeinkirjoitukseen liittyvä asia on oppilaalle opetettu ja virheitä esiintyy yli 50 %:lla luokka-asteen oppilaista, analysoin virheen järjestelmälliseksi virheeksi. Toistuva virhe johtuneen silloin jostain muusta kuin siitä, että asia ei ole oppilaalle aiemmin tuttu. Ennustamaton virhe edustaa sellaista virhettä tai virhetyyppeä, jota aineistossani esiintyy vähän ($f = 1$ tai 2). Oikeinkirjoitussääntö on tällöin oppilaalle opetussuunnitelman mukaisesti opetettu, jolloin virhe voidaan tulkita lipsahdukseksi tai umpimähkäiseksi arvaukseksi. Jos oikeinkirjoitussääntöä ei ole opetussuunnitelman mukaisesti oppilaalle vielä opetettu ja ilmauksessa ei esiinny paljon virheitä ($f = 1$ tai 2), luokittelen virheet edelleen ennustamattomiksi, koska oppilaat osaavat silloin tunnistaa yhdyssanojen ja sanaliittojen oikeinkirjoituksen ko. ilmauksen kohdalla. Sekaannuksen välttämiseksi käytän tästä virhetyypistä nimitystä järjestelmällisesti oikein.



KUVIO 1. Virhetyyppien luokittelu

Jamesin (1998: 130) mukaan kielelliset virheet voivat liittyä ääntämiseen, lukemiseen, kirjoittamiseen tai kuullun- ja lukemisenymmärtämiseen. Koska tutkimuksessani tehtiin kirjallinen kyselylomake, otin tutkittavien lukutaidon huomioon virheitä analysoidessani. Kyselylomaketta laadittaessa huomioin ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaidon niin, että he vastasivat vain kolmeen ensimmäiseen sanalistaan. Kenellekään ei luettu tehtäviä ääneen. Tutkittavien henkilöiden ei tarvinnut kirjoittaa sanoja, joten varsinaisesti kirjoitustaidosta johtuvia virheitä ei voida tutkimuksessani ottaa huomioon. Virheet määräytyvät siis kielentuntemuksen (kielitaidon) ja lukutaidon mukaan.

Analysoitaessa tuloksia on huomioitava, että kieliopillisten kokeiden järjestämisessä on vaarana, että konteksti heikentää tuloksen yksiselitteisyyttä. Tällöin tutkittava saattaa huomioida koko ympäristön eikä vain esitetyn tehtävän mukaista toimintaa. (Toivainen 1999: 130.) Tutkimuksessani tutkittavat ilmaukset olivat irti kontekstistaan eli ne esiintyivät yksittäisinä leksemeinä ilman lauseyhteyttä. Tämä on osaltaan voinut vaikuttaa siihen, että joidenkin ilmausten oikeinkirjoitus on ollut vaikeaa hahmottaa ilman lauseyhteydestä esiintulevaa merkitystä.

Jos oppilas ei tunne kielen järjestelmiä, hänen vastauksensa voivat olla umpimähkäisiä ja hän arvaa. Tästä syystä virheanalyysia tehdään mahdollisuuksien mukaan oppilaiden spontaaneista tuotoksista. (Corder 1976: 273.) Tutkimukseni toisessa vaiheessa, haastatteluvaiheessa, teitinkin haastateltaville uudestaan saman empiirisen kyselyn kuin aiemmin ja pyrin näin kartoittamaan mahdollisten arvausten määrää heidän vastauksissaan.

2. KIELITIEDELLINEN NÄKÖKULMA YHDYSSANOJEN OIKEINKIRJOITUKSEEN

Seuraavassa tarkastelen yhdyssanojen oikeinkirjoitusta kielitieteellisestä näkökulmasta. Käsittelen yhdyssanoja kielipin ja kielenhuollon kautta. Aluksi määrittelen yhdyssanakäsitteen ja kuvailen yleisesti yhdyssanojen rakennetta ja taipumista. Lopuksi pohdin yhteen ja erikseen kirjoittamisen problematiikkaa ja esitän joitakin piirteitä sanaliitoista. Esimerkit olen muodostanut mahdollisuuksien mukaan tutkimukseni yhdyssanoista ja sanaliitoista.

2.1. Yhdyssanojen määritteleminen

Yhdistäminen eli **kompositio** on suomen kielen produktiivisin sananmuodostuskeino. Yhdistämisessä tuotetaan uusia sanoja yhdistämällä kaksi tai useampi sana toisiinsa niin, että niistä muodostuu oma itsenäinen lekseemi. Yhdyssanojen rakenneosia voivat olla yksinkertaiset perussanat, johdokset sekä aiemmin muodostetut yhdyssanat ja sanaliitot. (Häkkinen 1990: 144.) Yhdyssana voi muodostua kiteytymällä. Tällöin kaksi tai useampi sana esiintyy usein yhdessä ja ajan mittaan nämä sanat tiivistyvät yhdeksi sanaksi, yhdyssanaksi. Yhdyssanoja voidaan muodostaa myös johtamalla (ns. johdosyhdyssanat), esim. *ajanvietettä* ~ *viettää aikaa*, *kiharatukkainen* ~ *kihara tukka*. (VISK 2004: § 398; § 399.) Yhdyssanan tärkeä semanttinen tuntomerkki on se, että se nimeää yhtenäisen käsitteen ja se koostuu kahdesta tai useammasta sanasta. Ihminen pyrkii kielessään ja sen käytössä taloudellisuuteen ja taloudellisuuden maksimointiin. Tähän päästään sanontatapoja lyhentämällä ja keksimällä uusia sanoja. (Kotilainen & Varteva 2005: 92.)

Yhdyssanoja on kahta päätyyppiä: **määritysyhdyssanat** ja **summayhdyssanat**. Määritysyhdyssanojen eli determinatiivisten yhdyssanojen semanttinen suhde on epäsymmetrinen, esim. *matopeli*, *tummansininen*, *unissakävely*. Määritysyhdyssanoihin sisältyvät myös **appositio-** ja **bahuvriihiyhdyssanat**. Appositioyhdyssanoiksi kutsutaan kahden substantiivin muodostamaa sanaa, joiden osat ovat samankaltaisessa suhteessa tarkoitteeseen nähden, esim. *suomalaismies*. Bahuvriihiyhdyssanoja ovat taas sellaiset määritysyhdyssanat, joissa tarkoite ei ole sama kuin edusosan tarkoite, esim. *herkkusuu*. (VISK 2004: § 422, § 424.) Summayhdyssanoissa eli kopulatiivisissa yhdyssanoissa yhdysosien suhde on symmetrinen ja yhdysosien välissä käytetään usein yhdysviivaa, esim.

parturi-kampaamo, Pia-Riitta. Summayhdyssanoja lähellä ovat yhdysnumeraalit, esim. *viisitoista, kaksikymmentäkolme*. (VISK 2004: § 398.)

Olen rajannut tutkimuksessani havaintoyksikköinä käyttämäni yhdyssanat määritysyhdyssanoihin. En halunnut tässä yhteydessä paneutua summayhdyssanoihin liittyvään yhdysmerkin käyttöön, koska se tulee esille vasta neljännen luokan opetussuunnitelman tavoitteissa.

2.2. Yhdyssanojen rakenne ja taipuminen

Yhdyssanan alkuosaa nimitetään **määriteosaksi** ja jälkimmäistä osaa **edusosaksi**. Yhdyssanoissa edusosa vaikuttaa siihen, mihin sanaluokkaan yhdyssana kuuluu. Yhdyssanat voivat olla sanaluokaltaan **substantiiveja**, esim. *kesäloma, viulunsoittaja*; **adjektiiveja**, esim. *lumenvalkoinen, kiharatukkainen*; **verbejä**, esim. *kantaesittää, jalkapalloilla*; **numeraaleja**, esim. *kaksikymmentä, kolmevuotiaaksihan*, ja muita, esim. *yhtäkkiä, jokapäiväinen*.

Sijamuodoltaan yhdyssanan määriteosa on tavallisimmin yksikön nominatiivi, esim. *kesäloma*. Määriteosa voi olla myös genetiivin yksikkömuodossa, esim. *viulunsoittaja* tai monikkomuodossa, esim. *lastenvaunut*. Kun edusosa on verbikantainen, voi määriteosa taipua paikallissijoissa, esim. *unissakävely*, tai toimia adverbina, esim. *hyvinvointi*. (VISK 2004: § 418.)

Yhdyssanana määriteosa voi rakenteeltaan poiketa vastaavan lekseemin irrallisista esiintymistä, esim. *housut ~ housupuku, häät ~ hääkakku*. Yhdyssanan määriteosana saattaa esiintyä sellaisia **prefiksejä**, jotka muuten esiintyvät vain partikkelien ja johdoston kantoina, esim. *esi, etä, haja, perus, sisä*. Yhdyssanan alkuosana voi olla sellainen johdos, joka kyseisestä vartalosta muodostettuna ei olisi mahdollinen itsenäisenä lekseiminä, esim. *i-johdokset: huhtikuu; o-johdokset: jalkopää; io-johdokset: kosiomatka; Us-johdokset: yhdyskunta* ja lukuisat *Ma-johdokset: istumapaikka*; yhdyssanan alkuosat saattavat olla loppuheittoisia tai muulla tavoin lyhentyneitä, esim. *hyttysmyrkky, yhtäkkiä* tai yhdyssanojen alkuosana voi olla konsonanttivartalo, esim. *suomalaismies*. Yhdyssanan alkuosa voi olla myös suoraa lainaa, esim. *kiirastorstai* ja *piparkakku* ruotsin kielestä tai se voi olla takaperoisjohdos, esim. *tarraliima ~ tarra*. (Häkkinen 1990: 154–156.)

Sidonnaiset muotoaineokset kiinnittyvät yleensä yhdyssanassa yhdyssanan loppuun, esim. *eläinkokeitakin, kolmevuotiaaksihan*. Poikkeuksena tästä on esimerkiksi kaikissa yhdysosissa taipuva yhdysnumeraali, esim. *kahdestakymmenestä*. (VISK 2004, § 404.) Moniosaisissa yhdyssanoissa edus- ja määriteosa voidaan käsittää yhdyssanana tai muuna sanayhtymänä,

esim. *kesä+lomaviikko*, *kesäloma+viikko* (VISK 2004: § 405). Seuraavassa esitän aineistoni yhdyssanat siinä muodossa kuin ne on kyselylomakkeeseen kirjoitettu:

- substantiiveja** (19): *matopeli*, *yö kyöpeli*, *kesä loma*, *kulta sieppi*, *kesäloma viikko*, *viisiottelu*, *loppu mäessä*, *eläinkokeitakin*, *neli maalimaila*, *jäätelö nainen*, *ylä pedille*, *viulun soittaja*, *ajan vietettä*, *pari työnä*, *hyttys myrkky*, *nettipäiväkirja buumi*, *suomalaismies*, *herkku suu*, *unissa kävely*
- **adjektiiveja** (5): *kiharatukkainen*, *lumen valkoinen*, *kaikenlaista*, *joka päiväinen tummansininen*, *hyvännäköinen*
- **verbejä** (1): *kanta esittää*
- **numeraaleja** (2): *kaksi kymmentä*, *kolmevuotiaaksihan*
- **muita sanaluokkia** (6): *yhtäkkiä*, *yläpuolelle*, *sinne päin*, *eteenpäin*, *hyvinvointiin*

Tutkimusaineistossani havaintoyksikköinä, ilmauksina, on 19 substantiivia, 5 adjektiivia, 1 verbi, 2 numeraalia ja 6 muihin sanaluokkiin kuuluvaa kielellistä ilmausta. Tutkimuksessani kaikista yhdyssanoista (N = 33) yhdyssubstantiivien osuus on 58 %, yhdysadjektiivien 12 %, yhdysverbien 3 % ja muihin sanaluokkiin kuuluvien yhdyssanojen osuus 6 %. Vastaavasti kaikista suomen kielen yhdyssanoista yhdyssubstantiivien osuus on 89 % ja esimerkiksi yhdysverbien 0,3 % (Häkkinen 2001: 143).

2.3. Yhdyssana vai sanaliitto?

Kotilainen ja Varteva (2005: 99) luonnehtivat yhdyssanojen oikeinkirjoitussääntöjä moninaisiksi ja osin mielivaltaisiksi. Kieli on kehittynyt vähitellen. Sääntöjä on muokattu uusien tapausten esiin tullessa, ja niiden kirjoittamisasu on vakiintunut enemmistön kirjoitustavan toimiessa mallina. Suomen kielen yhdyssanoissa on sanoja, joiden kirjoitustapa on vain sovittu, ilman läpinäkyvää logiikkaa.

Ylikuljun (2004) tutkimuksen *Internetin seuranhakuilmoitusten yhdyssanat* mukaan yhdyssanojen kirjoittaminen erikseen on yleisempää kuin sanaliittojen kirjoittaminen yhdyssanoiksi. Hänellä oli tutkimuksessaan 1 547 yhdyssanaa, joista virheellisesti erikseen kirjoitettiin 165 (10,7 %).

Yhdyssanojen yhteen ja erikseen tulkitsemisen haaste konkretisoituukin vasta kirjoitetussa muodossa. Rajausongelmat koskevat erityisesti tapauksia, joissa määriteosa on muussa kuin nominatiivimuodossa. Nominatiivialkuisissa kokonaisuuksissa tilanne on määriteosan painotuksen takia selkeämpi, koska rakenteellisten rajoitusten takia yhdyssanatulkinta on

ainut mahdollinen. (Häkkinen 1990: 147.) Sanan painotus onkin ratkaiseva tuntomerkki. Yhdyssanassa pääpaino on alkuosan ensimmäisellä tavulla, ja sanaliitoissa molemmat osat ovat pääpainollisia. (Vesikansa 1978: 26.)

Tutkimuksessani on yhteensä 16 sanaliittoa, joista seitsemän on substantiivilauseketta, kolme verbilauseketta tai lausetta ja kuusi adverbilauseketta:

- **substantiivilauseke** (7): *prinsessaruusunen, saksan kieli, musta tukka, kiharat hiukset, ison puun, erimaiden, yksi peli*
- **verbilauseke** tai **lause** (3): *olipakerran, hiirijuo, unohtaasen*
- **adverbilauseke** (6): *tosipaljon, päiväkerrallaan, kaiken aikaa, tällä kertaa, ensi vuoteen, viikon kuluttua*

Yhteen ja erikseen kirjoittamisen problematiikkaa mietittäessä on syytä perehtyä **sanojen välisiin suhteisiin, sanarakenteeseen ja merkityksen muodostukseen**. Yhteen ja erikseen kirjoittamisessa on siis kyse muustakin kuin oikeinkirjoituksesta. Se on myös syvälle kielen olemukseen kuuluva sanarakennekysymys. Pohjimmiltaan kyse on käsitteenmuodostuksesta, joka kuvastuu kirjoituksessa yhdeksi sanaksi tiivistymisenä ja erillisiksi sanoiksi jakautumisena. Kirjoittamalla sanat yhteen tehdään tarkkarajaisia käsitteitä ja termejä, ja erikseen kirjoittamalla samat sanat säilyttävät omat merkityksensä ja ilmaisevat yksittäisiä tapauksia. Esimerkiksi haku Internetistä voi tuottaa eri tuloksen, jos sanat on kirjoittanut yhteen tai erikseen, esim. *kieli koulussa* ~ *kielikoulussa*. Yhdyssanojen avulla hahmotamme maailmaa, jäsennämme ympäristöä ja luokittelemme sitä kielen keinoin. Sen, miten hahmotamme maailmaa, ilmaisemme sanoina, myös yhdyssanoina. (Luukkonen 2006: 279–281; Eronen ym. 1996.)

Sanat kirjoitetaan erikseen, kun ne ovat toisiinsa nähden erillisiä ja ne ilmaisevat tarkoitteensa ilman jonkin toisen sanan läheisyyttä ja niiden järjestystä voidaan muuttaa. Sanaliitto kirjoitetaan erikseen, jos sanat eivät muodosta vakiintunutta käsitettä ja ilmaisevat tarkoitteen yksittäistapausta, esim. *ensi vuoteen, tosi paljon*. Erikseen kirjoitetaan myös sellaiset sanaliitot, joissa määriteosassa on liitepartikkeli tai possessiivisuffiksi. Poikkeuksena tästä ovat muutamat kiteytyneet tapaukset kuten *toisenkinlainen* ja *paikkansapitävä*. Suomessa ei käytetä nominatiivimuotoista substantiiviattribuuttia sanaliittojen alkuosana muutoin kuin erisnimien ja niihin verrattavien elementtien yhteydessä, esim. *tohtori Mäkinen, herra ministeri*. (VISK 2004: § 402; Häkkinen 1990: 146; KOPAS 2009: 246–256.) Nämä nimikemääritteet eli tittelit tai niihin verrattavissa olevat määritteet ovat taipumattomia. Näissä nimikokonaisuuksissa jälkiosana oleva sukunimi taikka esiintyvä nimi taipuu. Yhdessä

taipumaton nimikemääräite ja erisnimi tai etu- ja sukunimi muodostavat erikseen kirjoitettavan substantiivilausekkeen. (VISK 2004: § 599; § 600.)

Suomen kielessä on kuitenkin rakenteita, jotka ovat mahdollisia sekä yhdyssanoina että sanaliitoina. Tällaisia ovat erityisesti genetiivimuotoisen määräiteosan sisältävät kokonaisuudet kuten *talonpoika* ~ *talon poika*; *kieltenopettaja* ~ *kielten opettaja*. Raja sanaliiton ja yhdyssanan välillä on horjuva ja määräytyy usein sen mukaan, miten kiinteäksi osien välinen yhteys tajutaan. (Häkkinen 1990: 146; ks. myös Ikola 1986: 105–108.) Kiteytyneissä yhdyssanoissa merkitys on leksikaalistunut ja merkitsee omaa käsitettään esim. *viulunsoittaja*, *lumenvalkoinen* (VISK 2004: § 402). Pääsanansa edessä toistuvasti esiintyvät määritteet voivat muodostaa yhä kiinteämmän suhteen sanaliiton pääsanan kanssa, ja lopulta peräkkäiset elementit ovat kasvaneet kokonaan yhteen (Häkkinen 1990: 151).

Lopuksi kokoan Kielitoimiston oikeinkirjoitusopasta (KOPAS 2009: 243–244) mukaillen yhdyssanojen oikeinkirjoitussäännöt:

1. Sanajono kirjoitetaan yhteen, kun ensimmäinen sana on perusmuotoinen eli nominatiivissa oleva substantiivi. Jos ensimmäinen sana on muu kuin nominatiivimuotoinen tai se on adjektiivi, kokonaisuuden hahmottuminen yhdyssanaksi tai erilleen kirjoitettavaksi sanojen liitoksi vaihtelee.
2. Jos sanajonon ensimmäisellä sanalla on oma määräite, voidaan kokonaisuus hahmottaa yhteen tai erilliseksi sanaliitoksi. (Hyvä viulunsoittaja soittaa tänään./Tämän viulun soittaja soittaa tänään.)
3. Yhdyssanassa pääpaino on aina sanan ensimmäisellä tavulla. Erilleen kirjoitettavien sanojen liitossa kaikki sanat ovat yhtä painokkaita.
4. Yhdyssanan osien välissä ei voi käyttää liitepartikkelia.
5. Joillakin sanoilla on erityinen, vain yhdyssanoissa käytettävä muoto.
6. Joissakin tapauksissa yhdyssanan osien välissä käytetään yhdysmerkkiä.

Olen tässä luvussa esitellyt kyselylomakkeeseen valitsemieni yhdyssanojen ja sanaliittojen kieliopillista taustaa ja joitain aiempia tutkimuksia yhteen ja erikseen kirjoittamisesta. Tästä syystä en ole kirjoittanut tutkimukseeni kaikkea sitä tietoa, mitä yhdyssanoista esitetään esimerkiksi *Iso suomen kielioppi* -teoksessa. Esimerkkinä tekstissäni olen käyttänyt mahdollisimman paljon kyselylomakkeessa esiintyneitä yhdyssanoja ja sanaliittoja.

3. AINEDIDAKTINEN NÄKÖKULMA YHDYSSANOJEN OIKEINKIRJOITUKSEEN

Tässä luvussa selvitän äidinkielen opetussuunnitelmaa erityisesti kielitiedon osalta ja esitän taustatietoa yleisestä kielenomaksumisesta, kielen oppimisesta ja kielen opettamisesta. Pääpaino on yhdyssana- ja sanaliittotajun kehittymisessä. Ensiksi tarkastelen yhdyssanojen oppimista ja opettamista yleensä. Tämän jälkeen esittelen tutkittavilla oppijoilla käytössä olevaa opetussuunnitelmaa ja heidän opiskelemiaan oppikirjoja. Lopuksi esitän muutamia näkökulmia kouluopetuksen tehtäviin.

3.1. Kielen omaksuminen, oppiminen ja opettaminen

Alle kouluikäisellä lapsella äidinkielen omaksuminen ilmenee opettamatta varhaisena kielen ymmärtämisenä ja kielen käyttönä. Kieli koostuu rakenteista ja niiden merkityksistä, ja nämä lapsen on otettava vastaan yhtä aikaa. Peruslähtökohtana lapsenkielessä voidaan pitää pragmaattista yksikköä ilmaus (engl. *utterance*), joka on viestivän kielen perusyksikkö. Kielenoppijat ovat kuitenkin erilaisia niin kielen kehitysreiteissään kuin -vauhdissakin. Lapsen kielelliset tarkoitteet ilmenevät päättelyn avulla. Lapsen viestimät sanomat voivat olla lähes aikuisen kielen mukaisia, ja lapsi voi muistinvaraisesti matkia monimorfisia sanoja ja käyttää niitä korrekteissa yhteyksissä. (Toivainen 1999: 129–130; 133.)

Kouluikäisellä lapsella äidinkielen omaksumisen ja opetuksen tavoitteena on ollut kirjoitetun kielen normeihin tutustuttaminen ja kirjoitustaidon varmistaminen oikeinkirjoituksesta alkaen. Oikeinkirjoitus ei saa kuitenkaan olla kahlitsevana arviointikriteerinä. Opettaja tarvitsee oikeakielisyys- ja yleensä kielenohjailukysymyksiin taustakseen tietoa kielenohjailun yleisistä ja erityisistä periaatteista, yleisestä kielitieteestä, kielen ja yhteiskunnan ja kielen ja kulttuurin suhteista. Oikeakielisyyden yksityisongelmien ratkaisuja tulisi pohtia laajoissa kehyksissä eikä vain pintapuolisesti. Monipuolisen avaralla kielen tarkastelulla voidaan kasvattaa ihmisiä, jotka pyrkivät ymmärtämään toisiaan. Oppilaat tulisi opettaa kieliasenteiltaan sellaisiksi, että kieli ei ole vain viestinnän väline, vaan se on myös ajattelun ja itsensä ilmaisun väline sekä tehokas vaikuttamisen keino. (Sajavaara 1983: 114–119.)

1970-luvulla keskeiseksi kielen oppimisen ongelmaksi nousee Sajavaaran (1980: 129) mukaan kielenoppijan saattaminen mahdollisimman nopeasti mielekkään kommunikoinnin

tasolle. Kieliopista kaivattiin nyrkkisääntöjä, jotka olisivat helposti muistettavissa ja käytäntöön sovellettavissa riippumatta siitä, kuinka teoreettisesti hyväksyttäviä ne olivat. Oppikirjoissa saattoi kuitenkin korostua normien muistamisen merkitys ja se, että esimerkiksi sijamuotojen opiskelu vain tunnistamisen tasolla perustui ulkoa opiskeluun, jolloin tutkittiin vain äidinkielen tuntien kieltä eikä opetuksessa hyödynnetty oppilaiden omaa kielitajua (Leiwo 2001: 347; ks. Savolainen 2005). Edelleenkin yhdyssanoja opetetaan tunnistamaan koettamalla liittää liitepartikkeli yhdyssanan alkuosaan, esim. **matokinpeli*. Lisäksi kehoitetaan liittämään mahdollisen yhdyssanan tai sanaliiton jälkiosan eteen jokin sanaluokalleen ominainen määräite, esim. **mato vaikea peli*, **hyvä ihan näköinen*. Pääperiaatteena ohjeistuksen mukaan voidaan lisäksi pitää sitä, että adjektiivin ja substantiivin yhtymä on silloin yhdyssana, kun adjektiivi ei kongruoi, esim. *kultasiepin* ≠ *kullan siepin*, *ison puun* ≠ *isonpuun* (VISK 2004: § 400).

3.2. Opetussuunnitelma, oppikirjat ja yhdyssanojen opettaminen eri luokka-asteilla

Tutkittavien peruskoulun oppilaiden opetussuunnitelma perustuu opetushallituksen opetussuunnitelman perusteisiin 16.1.2004 (www.oph.fi/julkaisut). Koulun tai kunnan oma opetussuunnitelma täydentää ja täsmentää näissä perusteissa esitettyjä tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä. Tässä alaluvussa esitän, miten tutkittavien peruskoulun oppilaiden luokka-asteilla (1., 3., 5., 7. ja 9.) käsitellään yhdyssanoja ja yhteen ja erikseen kirjoittamista. Lisäksi otan tarkasteluun oppilaiden keväällä 2009 käytössä olleet äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat. Alakoulussa oppilaat käyttivät Tammen Kirjakuja-sarjaa ja yläkoulussa Otavan Aleksis-sarjaa. Yhdyssanatajun kehittyminen näkyy oppikirjateksteihin perustuvassa tutkimuksessa siten, että oppikirjan diskurssi perustuu luokka-asteen ja opetussuunnitelman mukaisten ilmiöiden luokitteluun ja luokittelukriteereiden valintaan (Karvonen 1995: 151–153).

Ensimmäinen luokka

Ensimmäisellä vuosiluokalla lukemisen, kirjoittamisen ja kielen osa-alueella oppilaan tavoitteena on esimerkiksi tutustua kieleen ilmiönä ja tarkastella sen merkityksiä ja muotoja, oppia lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikoita ja edetä lukemisessa ja kirjoittamisessa omien taitojensa ja edellytyksiensä mukaisesti. (SNOR OPS 2008–2009.) Tämä ilmenee oppilaiden käyttämässä oppikirjassa (aapisessa) (Kilpimaa-Lipasti ym. 2008a) niin, että oppikirjan perusaukeamalla opetellaan uusi äänne, äänteellä alkavia tavuja ja sanoja ja lyhyitä

lauseita. Lisäksi äänteeseen liittyen on eriyttävänä tekstinä jo lukeville oppilaille aukeaman pituinen tarina. Eriyttävässä tekstissä esiintyy yhdyssanoja kuten *ulkoportaalla* ja *siperiantiikeri* heti ensimmäisestä tarinasta lähtien (mts. 16–17). Perusaukeamilla esiintyy muutama yhdyssana lausetasolla lukeville oppilaille, esim. *ihmeavain* (*i*), *uimahuone* (*u*), *merimiehet* (*m*). Sanatasolla lukevien oppilaiden ensimmäinen luettava yhdyssana, *öljylamppu*, esiintyy vasta ö-äänteen kohdalla (mts. 99) ja tavutasolla ei esiinny kirjan esimerkeissä lainkaan yhdyssanoja. Näyttäisi siis siltä, että tämän oppikirjan perusteella kaikki ensimmäisen luokan oppilaat siirtyvät lukemaan yhdyssanoja hieman ennen vierasperäisten kirjainten opettelua ja päästessään lyhyiden tarinoiden lukemisen tasolle. Ajallisesti tämä tarkoittanee ensimmäisen kouluvuoden kevätlukukauden alkua.

Vastaavan oppikirjan syksyn tehtäväkirjaa (Kilpimaa-Lipasti ym. 2008b) tarkasteltaessa yhdyssanojen kirjoittamaan oppimisesta voidaan esittää seuraavaa: Tehtävänannoissa esiintyy muutama yhdyssana heti ensimmäisissä tehtävissä, esim. *talonmiehen*. Lukemaanopetteluvaiheessa opettaja tai lukeva oppilas yleensä lukee nämä ohjeet oppilaille vielä ääneen, joten yhdyssanojen lukutaitoa ei vielä vaadita ensimmäisen luokan oppilaalta. Oppilaat tuottavat ensimmäisen tavun (*ii*) sanaan *iilimato i*-kirjaimen kohdalla. Voidaan kuitenkin olettaa, että yhdyssana-käsitteestä ei vielä oppilaille puhuta, koska tavoitteena lienee vain tunnistaa ja kirjoittaa alkutavu. Kirjoittamaan oppiminen etenee kirjassa niin, että *m*-kirjaimen kohdalla oppilaan tulee mallia apuna käyttäen kirjoittaa tehtävävihkoon ensimmäinen lause: *Liisa maalaa./Maalaus on mainio*. Tavoitteena lienee sanojen erottaminen toisistaan ja sanavälin kirjoittamisen oppiminen. Ajallisesti ollaan syyslukukauden puolivälissä. Ensimmäisen kokonaisen yhdyssanan, *valokuva*, oppilas jäljentää kirjaansa *v*-kirjaimen kohdalla. Huomioitavaa on, että tässä vaiheessa koulunkäyntiä sanat on tavutettu ja oppilas kirjoittaa tavuttamalla. Tätä *valokuva*-sanaa on aukeamalla myös taivutettu: *valokuvassa, valokuvia, valokuvissa*.

Tehtäväkirjan tarkastelun perusteella voidaan todeta, että ensimmäisellä vuosiluokalla lukemisen, kirjoittamisen ja kielen osa-alueella oppilaan tavoitteiden mukaisesti syyslukukaudella vain tutustutaan kieleen ilmiönä ja tarkastellaan sen merkityksiä ja muotoja hahmottamalla sanoja ja lyhyitä lauseita ja tunnistamalla sanajonoista yksisanaiset lekseemit. Kevätlukukaudella siirrytään jo laajemmin yhdyssanojen lukemiseen. Esimerkkeinä käytetyt yhdyssanat ovat pääasiallisesti substantiiveja, esim. *lumipallo, villasukka*. Joukossa on kuitenkin jo *-inen*-loppuisia adjektiiviyhdyssanoja, esim. *keskikokoinen, kissankokoinen* ja pitkiä yhdyssanoja kuten *syntymäpäiväkortti*. (Kilpimaa-Lipasti ym. 2008c: 22–44.) Näin ollen yhdyssanojen määrä lisääntyy opetuksessa, kun siirrytään puhekielisestä viestinnästä kirjalliseen viestintään viimeistään ensimmäisen luokan keväällä.

Kolmas luokka

Kolmannella vuosiluokalla oppilaan tavoitteena on mm. oppia ymmärtämään kieliopillisen kuvauksen perusteita ja harjoitella oikeinkirjoitustaitoaan. Varsinaisina sisältöinä oppilaan tulee osata muodostaa lause, hahmottaa tekstistä lause ja ymmärtää ja pohtia sanojen merkityksiä ja muotoja. Tämä ilmenee opetuksessa lauseen tunnistamisena ja tuottamisena oikeinkirjoitus huomioiden, erisnimen ja yleisnimen erottamisena ja sanaluokkiin (substantiivi, adjektiivi, verbi) tutustumisena. Sisällöissä mainitaan ensimmäistä kertaa yhdyssanat. Yhdyssanat mainitaan erikseen vielä neljännen luokan opetussuunnitelmassa mutta tämän jälkeen enää ei. (SNOR OPS 2008–2009.)

Oppilaiden käyttämässä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa (Komulainen ym. 2001) yhdyssanoja luetaan jo ilman tavutusta. Huomioitavaa on, että kirjan teksteihin liittyvissä alleviivatuissa sanoissa haetaan sanaselityksiä erityisesti yhdyssanoihin ja pohditaan niiden merkityksiä, mm. *jakoavaimen*, *nahkavällyihinsä*, *selkäpiitään*. Jos oppikirjassa edetään kronologisessa järjestyksessä, on yhdyssanoihin liittyvä oppitunti vasta kevätlukukauden loppupuolella.

Oppikirjassa yhdyssanat käsitellään merkityksen kautta. Yhdyssanoja käsittelevän kappaleen nimi on ”*Kurjen polvi ja kurjenpolvi*”. Sanojen merkityksiin liittyen on aukeamalla kuva kurkilinnun polvesta ja kasvista nimeltä kurjenpolvi. Oppikirjan tietolaatikossa selvennetään, että *kurjenpolvi* on yhdyssana ja, että siinä kaksi sanaa on kirjoitettu yhteen tarkoittamaan jotakin aivan uutta. Lisäksi esimerkkien avulla kerrotaan, että yhdyssanoissa on kaksi osaa, esim. *kastelu* ja *kannu* ~ *kastelukannu* tai useampi osa, esim. *puu* ja *tarha* ja *letku* ~ *puutarhaletku*. Kaikki esimerkkiyhdyssanat ovat nominatiivialkuisia substantiiveja.

Kirjan vastaavassa opettajanoppaassa (Alhainen ym. 2008: 242–243) opettajaa kehoitetaan halutessaan käyttämään yhdyssanojen osista käsitteitä määriteosa ja perusosa. Tavoitteeksi asetetaan tarkemmin nominatiivialkuisten substantiiviyhdyssanojen yhteen kirjoittaminen, mutta opettajaa kehoitetaan myös opettamaan adjektiivin ja pääsanan erikseen kirjoittaminen. Lisäksi opettajaa neuvotaan ohjeistamaan oppilaita käyttämään *-kin*-liitettä tai taivuttamista yhteen ja erikseen kirjoittamisen hahmottamisessa. Oman lukunsa yhdyssanoista muodostavat tapaukset, joissa osien kokonaisuudella on vakiintunut, oma merkityksensä. Nämä opettajalle annetut ohjeistukset oppilaiden yhdyssanojen opetuksessa jäävät kuitenkin täysin opettajan valinnan varaan, sillä tehtäväkirjassa ei ole yhdyssanoja käsittelevän kappaleen kohdalla esimerkkeinä kuin nominatiivialkuisia substantiiviyhdyssanoja.

Tehtäväkirjassa (Komulainen ym. 2003) oppilaat tunnistavat yhdyssanoja, muodostavat mielekkäitä yhdyssanoja kahdesta eri osasta ja etsivät tekstistä kasveja tarkoittavia

yhdyssanoja. Mielestäni kirjan tehtävät eivät edellytä vielä oppilaalta opettajan vihjeiden omaksumista. Vihjeet voisivat toimia kuitenkin eriyttävinä taitaville kirjoittajille.

Viides luokka

Viidennellä luokalla oppilaan oppimisen tavoitteeksi asetetaan mm. puhutun ja kirjoitetun kielen taivutuksen eron ymmärtäminen, sekä verbeihin ja lauseenjäsennykseen tutustuminen. Kirjoittamisessa päähuomio on vuorosanaviivan, lainausmerkkien ja pilkun käytössä. (SNOR OPS 2008–2009.)

Oppilaiden käyttämässä oppikirjassa (Komulainen ym. 2004: 114–119) oppilaiden tehtävänä on tunnistaa kirjan tarinasta yhdyssanat. Lähes kaikki tunnistettavat yhdyssanat ovat kaksiosaisia taivutettuja nominatiivialkuisia substantiiveja, esim. *viitekehyyksen*, *voileipiä*, *maahiskielisen*. Poikkeuksena tästä ovat mm. *muistiinmerkityt*, *yliluonnollisilta* ja *keskivertoaikuinen*. Tehtävissä paneudutaan myös yhdyssanojen auditiiviseen hahmottamiseen tunnistamalla ääneen luetusta tekstistä yhdyssanoja. Yhdyssanojen tunnistamisen lisäksi uutena tavoitteena on oppia käyttämään yhdysmerkkiä yhdyssanoissa ja korvata peräkkäisten yhdyssanojen yhteinen osa yhdysmerkillä.

Tehtäväkirjassa oppilaiden tulee mm. korjata tekstistä yhdyssanavirheet. Harjoituksessa esiintyy genetiivialkuisia yhdyssanoja, esim. *maailmanmestari*, *-inen*-loppuisia adjektiiviyhdyssanoja kuten *moninkertainen* ja moniosaisia yhdyssanoja, kuten *tietosanakirja*. Harjoituksissa on myös hämäyksenä sanaliittoja, joissa on adjektiivi ja siihen liittyvä pääsana, esim. *outo kirjain*; genetiivi ja siihen liittyvä pääsana, esim. *isän kamera* ja erikseen kirjoitettavia adverbeja kuten *tällä kerralla*. (Ahlvik ym. 2006: 71–74.)

Opettajan oppaassa (Ahlvik ym. 2004: 144) opettajaa muistutetaan siitä, että yhdistämistä käytetään runsaasti suomen kielessä uusien sanojen muodostamiseen. Yhdyssanojen oikeinkirjoitusta tulee kirjan mukaan harjoitella, koska kielikorva ei aina kerro, mitkä sanat ovat yhdyssanoja ja mitkä sanaliittoja. Sanaliitot mainitaan yhdyssanojen opetuksessa nimeltä ensimmäistä kertaa tässä kirjasarjassa. Edelleen vain opettajan ohjeistuksessa puhutaan määriteosasta ja perusosasta. Oppikirjassa puhutaan vielä yhdyssanan alku- ja loppuosasta. Opettajaa kehoitetaan opettamaan oppilaita kokeilemaan *-kin*-liitteen liittämistä sanojen väliin tai taivuttamalla sanoja. Opettajan oppaassa todetaan, että *yhdyssana*-käsite ja yhdysmerkin käyttö ovat viidennen luokan oppilaille tuttuja asioita. Uutena asiana tulee vain yhdyssanojen yhteisen osan korvaaminen yhdysmerkillä.

Seitsemäs luokka

Seitsemännen luokan opetussuunnitelmassa oppilaan tavoitteena on kirjoitelmia laatiessaan varmentaa oikeinkirjoitustaitojaan. Lisäksi oppilaan tavoitteena on esimerkiksi osata sanaluokat ja tuntea sijamuodot ja tutkia niiden merkityksiä. Sisältöinä on erilaisten sanojen ryhmittelyä, sanojen muotojen sekä ilmausten merkitysten ja käytön havainnointia ja lauseoppia. (SNOR OPS 2008–2009.)

Kirjaan kuuluvassa opettajan oppaassa (Hellström ym. 2007: 12) painotetaan kieliopin opetuksessa merkityksiä ja kielen käyttöä. Havainnointimateriaalina käytetään kieltä, joka ympäröi oppilaiden jokapäiväistä elämää. Oppaassa viitataan jo vuonna 2004 ilmestyneeseen *Isoon suomen kielioppiin* ja oppaan mukaan kieltä opiskellaan tekstitaitonäkökulmasta. Ensin opetukseen tulevat mukaan merkitykset ja käyttö ja sitten rakenteet nimityksineen. Kieltä tulisi oppikirjan mukaan tarkastella kahdesta suunnasta: millaisin rakentein ilmaistaan tiettyä merkitystä ja millaisia merkityksiä tietyllä rakenteella on.

Seitsemännen luokan oppikirjassa (Hellström ym. 2008) yhdyssanoja opiskellaan Kielenhuolto-jaksossa. Oppikirjassa kerrotaan ensin lyhyesti yhdyssanojen muodostamisen periaatteista. Ensimmäistä kertaa peruskoulun aikana kerrotaan yhdyssanan koostuvan määräiteosasta ja perusosasta. Kirjassa yhdyssanojen opetus jaetaan kolmeen kappaleeseen: yhteen kirjoitettavat, erikseen kirjoitettavat ja yhdysmerkin käyttö. Yhteen kirjan esimerkkien mukaan kirjoitetaan *-inen*-loppuiset johdokset, *teon-* ja *tekijännimet* ja *adverbi + päin*. Lisäksi mainitaan muutama poikkeus: *joka vuosi ~ jokavuotinen; saksan kieli ~ saksankielinen*; pronomini/substantiivi + *päin ~ meille päin*. Kirja mainitsee seuraavat erikseen kirjoitettavat sanaliitot: kielten nimet, taipumattomat pienet sanat, liittokonjunktiot *kun* ja *kuin*, pronomineilla alkavat sanaparit kuten *jotkin aikaa*, *paikkaa*, *tapaa* ja *syytä* ilmaiset sanaparit ja lukusanan + substantiivin liiton. Erikseen mainitaan *13-vuotias* ja *kolmetoistavuotias*. Lisäksi kerrotaan esimerkkejä yhdysmerkin käytöstä. Oppilaiden tulee harjoituksissa esimerkiksi perustella, miksi tekstin alleviivatut sanat on kirjoitettu yhteen tai erikseen ja korjata ja kirjoittaa yhdyssanavirheet. (Hellström ym. 2008: 184–185.)

Yhdeksäs luokka

Yhdeksännellä luokalla yhdyssanojen opettaminen ei enää sisällöllisesti kuulu omana osana alueenaan kielenhuollon opiskeluun. Oppilaan tavoitteena opetussuunnitelman mukaan on omaksua keskeiset oikeakielisyykäytännöt. Sisällöllisesti tämä tarkoittaa

opetussuunnitelmassa lyhenteiden ja vierassanojen oikeinkirjoitusta. (Savonlinnan kaupungin opetussuunnitelma 2008.)

Yhdeksännen luokan oppikirjassa (Kuusento ym. 2003: 164) sanojen oikeinkirjoitukseen viitataan enää käsikirjamuotoisesti. Oppikirjan loppupuolella on Kielenhuolto-jakso, jossa käsitellään yhdyssanoja alle sadalla lekseemillä. Uutta aiempaan on se, että kirjassa mainitaan esimerkkinä genetiivialkuinen yhdyssana, jonka yhteen ja erikseen kirjoittaminen riippuu sanan tarkoitteesta. Oppikirjassa ohjataan oppijaa epäselvissä tapauksissa kokeilemaan adjektiivin liittämistä sanaa. Esimerkkiadjektiivina on sana *kaunis*. Lisäksi kirjassa kerrataan yhdysmerkin käyttö. Esimerkkisanoja erilaisista yhdyssanoista kirjassa ei ole. Kirjassa oletetaan, että yhdeksännen luokan oppilaat osaavat yhdyssanojen oikeinkirjoituksen ja että he joissain tapauksissa voivat kirjan takaosasta tarkistaa yleiset yhdyssanojen oikeinkirjoitussäännöt.

3.3. Kokoavasti yhdyssanojen opetuksesta ja saavutetusta yhdyssanatajasta

Luvun lopuksi kokoon yhteen sen, mitä kullakin tutkimuksessani mukana olevalla luokka-asteella yhdyssanoista olisi tullut opiskella ja mitä opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti oppilaan tulisi osata lukuvuoden päättyessä.

Oletan, että ensimmäisen luokan oppilaat tunnistavat heille opetetut substantiiviyhdyssanat, *-inen*-loppuiset adjektiivit (erityisesti väri, koko ja muoto) ja yksinkertaiset lauseet (subjekti + predikaatti) ja että heillä on vaikeuksia moniosaisissa yhdyssanoissa, muissa kuin nominatiivimuotoisissa substantiiviyhdyssanoissa ja sanaliitoissa ja merkitykseltään oudoissa yhdyssanoissa.

Kolmannen lukuvuoden päätteeksi oppilaan tulee edellisten lisäksi osata tunnistaa ja tuottaa lauseita ja virkkeitä, tunnistaa sanaluokat substantiivi, verbi ja adjektiivi, miettiä sanojen merkityseroja ja kirjoittaa erikseen adjektiivi ja siihen liittyvä pääsana. Tämän lisäksi oppilas osaa hyödyntää *-kin*-liitepartikkelia yhdyssanojen oikeinkirjoituksessa. Oletan, että kolmannen luokan oppilaan lausetaju on kehittynyt niin, ettei hän kirjoita lauseessa sanoja yhteen ja hän pohtii jonkin verran yhdyssanojen ja sanaliittojen merkityksiä. Yhdyssanojen oikeinkirjoituksessa hänellä voi olla vaikeuksia esimerkiksi numeraali- ja adverbiyhdyssanoissa ja genetiivialkuisissa yhdyssanoissa.

Viidennen luokan oppilaalta odotan, että hän on tutustunut yhdysmerkin käyttöön, genetiivialkuisiin substantiiviyhdyssanoihin, *-inen*-loppuisiin adjektiiveihin laajemmin kuin kolmannella luokalla; tunnistaa ja tuottaa moniosaisia yhdyssanoja ja adverbiyhdyssanoja ja

tunnistaa sekä adjektiivin että genetiivin ja siihen kuuluvan pääsanan sanaliitoksi ja pohtii näiden semanttisia merkityksiä.

Seitsemännen lukuvuoden päätteeksi oppilas on saanut opetusta sijamuodoista, *-inen-*loppuisista johdoksista, *teon-* ja *tekijännimistä* ja niihin liittyvistä yhdyssanoista; tutustunut adverbi + *päin* -sanaliittoon, erilaisiin yhdyssanojen oikeinkirjoitukseen liittyviin poikkeustapauksiin ja sanaliittokäsitteeseen sekä osaa merkitä ja kirjoittaa iän eri tavoin.

Yhdeksännellä luokalla oletan, että oppilas osaa tunnistaa ja tuottaa erilaisia yhdyssanoja ja hän kertaa aiemmin oppimaansa. Hän tunnistaa ja pohtii tarkemmin yhdyssanan ja kontekstin välistä suhdetta ja osaa käyttää erilaisia tunnistamiskeinoja pohtiessaan yhteen ja erikseen kirjoittamista.

Luokanopettajaopiskelijoilla ei ole käytössään erillistä oppikirjaa tai opetussuunnitelmaa, joten oletan, että luokanopettajaopiskelija osaa tuottaa ja tunnistaa kaikenlaisia yhdyssanoja ja sanaliittoja ja käyttää oikeinkirjoituksen apuna ja tukena tarvittaessa erilaisia menetelmiä.

4. YHDYSSANA- JA SANALIITTOVIRHEET

Tässä luvussa kuvaan yhdyssanatajun kehittymistä sanalistoittein. Tarkastelen aineistoani virhenäkökulmasta, vaikkakin huomioin myös virheettömiä ilmauksia. Olen valinnut sanalistojen ilmaukset kullekin luokka-asteelle opetussuunnitelman mukaisesti, joten yhdyssanatajun kehittymistä voi seurata systemaattisesti. Kussakin sanalistassa on ilmauksia eri sanaluokista ja niissä on erilaisia rakenteita, mutta ne sisältävät myös samankaltaisia ilmauksia.

Olen laskenut jokaisessa ilmauksessa esiintyneet virheet. Taulukoissa vaakasuorilla riveillä esitän luokka-asteittain kussakin yhdyssanassa tai sanaliitossa esiintyneitten virheiden absoluuttiset määrät ja prosentit suhteessa luokan tai ryhmän kokoon. Pystysuorilta sarakkeilta voi seurata ilmauksen virhemääriä luokka-asteelta toiselle. Viimeiselle riville olen koonnut virheiden summan suhteessa kaikkiin informantteihin (N = 114). Koska ensimmäisen luokan oppilaat eivät vastanneet kahteen viimeiseen sanalistaan, on joissakin ilmauksissa informanttien määrä 94 oppilasta. Taulukoissa nollien paikalle olen jättänyt tyhjän kohdan ja viivan merkinnyt sellaisen ilmauksen kohdalle, johon tutkittava luokka-aste ei ole kyselylomakkeessa ollenkaan vastannut. Poimin taulukosta ennustettavia ja ennustamattomia virheitä, järjestelmällisiä virheitä ja niitä ilmaisuja, joihin oppilaat ovat vastanneet oikein. Olen lihavoinut taulukoista niitä kohtia, joihin viitataan tekstissäni.

4.1. Ensimmäisen luokan sanalista

TAULUKKO 1. Ensimmäisen luokan sanalistan virheet

Luokka-aste (koko)	<i>matopeli</i>	<i>musta tukka</i>	<i>prinsessa- ruusunen</i>	<i>kihara- tukkainen</i>	<i>yökyöpeli</i>	<i>kiharat hiukset</i>	<i>olipakerran</i>	<i>kesä loma</i>	<i>yksi peli</i>	<i>hiirijuo</i>
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
1.lk (20)	8/40	8/40	16/80	12/60	12/60	9/45	17/85	16/80	7/35	9/45
3.lk(18)	4/22	8/44	7/39	6/33	5/28	3/17	3/17	5/28	4/22	1/6
5.lk (21)		5/24	6/29	5/24	5/24	3/14	5/24	6/29	4/19	3/14
7.lk (22)	2/9	2/9	1/5	5/23	3/14	2/9	1/5	1/5	3/14	
9.lk (19)	1/5	6/32	3/16	2/11	3/16	4/21	1/5		2/11	
Lo (14)		1/7	2/11		1/7	2/14		1/7	4/29	
Yht. (114/94)	15/13	30/26	35/31	30/26	29/25	23/20	27/24	29/25	24/21	13/11

Ensimmäisen luokan sanalistaan ilmaukset (taulukko 1) valikoituivat ensimmäisen luokan oppilaiden kirjoitelmista ja heidän käyttämistään oppikirjoista. Oletan, että he osaavat lukuvuoden päätteeksi kirjoittaa listassa olevat ilmaukset oikein. Näyttää kuitenkin siltä, että ensimmäisen luokan oppilaat tekevät vielä järjestelmällisesti virheitä.

Oppikirjasta poimittu ilmaus *olipakerran* tuottaa heille eniten vaikeuksia. Tämän ilmauksen yhteen kirjoittamiseen lienee eräänä syynä se, että oppilaiden käyttämässä oppikirjassa yhdeksi lukukappaleeksi on valittu Kaarina Helakisan *Olipakerran ja Senpituinense* -niminen satu (Kilpimaa-Lipasti ym. 2008a: 32–33). Oppilaat vasta opettelevat sanaliittojen ja sanojen erottamista lauseesta, ja jo heti kirjan alussa käytetään erisnimenä ja yhdyssanan tavoin lapsille tuttua sanaliittoa. Tässä lukemaanopetteluvaiheessa visuaalinen hahmottaminen lienee lukutaitoa vahvemmin jäänyt oppilaille mieleen. Kirjoitetussa tekstissä painottuikin kirjoituksen visuaalisuus, ja näköhavainto saattaa edistää ja myös suunnata kielellistä tietoisuutta (Dufva 2000: 82). Ensimmäisellä luokalla verbilausekkeissa esiintyneet virheet voivat kuitenkin ennustaa myöhempääkin virhetyyppiä, sillä Niinimäki (1991: 205) on todennut, että vielä yhdeksäsluokkalaisillakin esiintyy puutteita yhdyssanatajussa, kun he kirjoittavat predikaattiverbin yhteen toisen sanan kanssa, esim. *envoi, sattui*kosinua.

Myös satujen maailmaan ja satuhahmoihin liittyvä oppilaan kirjoitelmasta poimittu substantiiviattribuutin ja erisnimen sanaliitto *prinsessaruusunen* tuottaa ensimmäisen luokan oppilaille vaikeuksia. 80 % oppilaista on sitä mieltä, että se kirjoitetaan yhteen. Niinimäen (1991: 205) tutkimuksessa suurimman ryhmän väärin yhteen kirjoitetuista ns. karkeista virheistä muodostavatkin määritteen ja pääsanan konstruktiot. Saattaa olla, että oppilaat käsittävät ilmauksen *prinsessaruusunen* yhdeksi tietyksi henkilöksi, eivätkä vielä ymmärrä nimikkeen ja nimen välistä ortografista muotoa. *Prinsessa Ruusunen* voidaan näin käsittää fiktiivisena hahmona vakiintuneeksi nimikkeen ja nimen kokonaisuudeksi (vrt. Viinikainen 2010: 206). Toinen syy *prinsessaruusunen*-ilmauksen yhteenkirjoittamiseen voi olla rakenteellinen. Substantiivilausekkeen nimikemääräite eli titteli ei taivu, mutta siihen liittyvä erisnimi taipuu: *prinsessa Ruusulle* (VISK 2004: § 600). Viinikainen (2010: 292) on väitöskirjassaan tutkinut nimikekonstruktion ja nimikkeen taipumista lehtikielessä, ja toteaa nimikekonstruktion osien ja yhdyssanan taipuvuudessa samankaltaisuutta: (**tyttö vauhdikasta energiaa* → *vauhdikasta *tyttöenergiaa*, **presidentti kuuluisalle Ahtisaarelle* → *kuuluisalle *presidentti Ahtisaarelle*).¹ Saman säännönmukaisuuden mukaisesti ei substantiivilausekkeen väliin voi liittää esimerkiksi *-kin*-liitettä: *prinsessakin Ruusulle*, vaan *-kin*-liite toimii vain erisnimen yhteydessä: *prinsessa Ruusullekin*.

¹ *-merkki ilmaisee tässä yhteydessä sanojen taipumattomuutta.

Yllättävää on se, että 80 % ensimmäisen luokan oppilaista kirjoittaisi opetussuunnitelman mukaisen nominatiivialkuisen ja perusmuodossa olevan kaksiosaisen substantiiviyhdyssanan, *kesä loma*, erikseen. Näissä ilmauksissa virheiden suuri määrä voi tosin johtua siitä, että oppilaat eivät ole tottuneet siihen, että heidän tulisi huomata tekstistä virheet, ja he ovat näin ollen voineet sekaantua tehtävänannossa. Kuitenkin substantiiviyhdyssanoissa tehdään myöhemminkin paljon virheitä. Joten virheiden suuri määrä ei selity pelkästään sekaantumisella. Esimerkiksi Kotilaisen ja Vartevan (2005: 95) lehdistä ja internetistä keräämät virheellisesti kirjoitetut esimerkkiyhdyssanat (N = 20) ovat kaikki olleet substantiiviyhdyssanoja, joten tutkimustulokseni myötäilee aiempaa tutkimusta.

Ensimmäisen luokan oppilailla esiintyi odottamattoman paljon virheitä kaksiosaisessa nominatiivimuotoisessa substantiiviyhdyssanassa *yö kyöpel*i. Oppilaiden virheiden määrään on voinut vaikuttaa se, että listassa yhdyssana oli kirjoitettu väärin. Virheiden suuri määrä voi johtua myös oppilaiden lukutaidosta, sillä ilmauksessa on vaikea diftongi ja oppilaat eivät ole välttämättä ymmärtäneet mitä *yökyöpel*i tarkoittaa. Sana on kuitenkin poimittu heidän käyttämästään oppikirjasta. Nykysuomen etymologisen sanakirjan mukaan (Häkkinen 2005: 538) *kyöpelillä* tarkoitetaan kummitusta, mörköä tai aavetta tms., ja se on todennäköisemmin lainaa varhaisuusruotsista ja esiintyy leikillissävyisessä yhdyssanassa *yökyöpel*i.

Adjektiiviyhdyssanan ja adjektiivin ja pääsanan liitto ei myöskään ole ensimmäisen luokan oppilaalle vielä aivan selvä. Oppilaita on opetettu tunnistamaan helppoja *-inen*-loppuisia adjektiiviyhdyssanoja, mutta ilmaus *kiharatukkainen* on tuottanut yli puolelle ensimmäisen luokan oppilaista hankaluuksia. Vastaavasti adjektiivin ja pääsanan sanaliitto *kiharat hiukset* on ollut enää vain vajaalla puolella oppilaista väärin. Listassa molemmat ilmaukset on kirjoitettu oikein, joten voidaan todeta, että adjektiivin käyttö yhdyssanoissa ja sanaliitoissa on ensimmäisen luokan oppilaalle vielä hankalaa.

Sanalistassa ei tulkintani mukaan esiinny lainkaan ennustettavia virheitä, tai sellaista osaamista, mikä olisi järjestelmällisesti oikein, ilman, että asiaa olisi opetettu oppilaalle. Jonkin verran kuitenkin esiintyy lipsahduksia. Taulukosta voisi nostaa esille vielä lausetajun kehittymisen ja sanojen erikseen kirjoittamisen; viidennen luokan jälkeen kaikki oppilaat osaavat kirjoittaa sanavälin subjektin ja predikaatin väliin. Lienee huolimattomuusvirhe tai välinpitämättömyyttä, että kolme oppilasta viidenneltä luokalta kirjoittaisi *hiirijuo* yhteen. Mielenkiintoista on se, että neljä luokanopettajaopiskelijaa kirjoittaisi *yksi peli* yhteen ja kaksi *prinsessaruususen* yhteen.

Taulukosta 1 voidaan hyvin seurata yhdyssanatajun kehittymistä, sillä virheiden määrä vähenee luokka-asteelta ylöspäin seuraavalle siirryttäessä. Yhdeksännellä luokalla on joitain

sellaisia ilmauksia, joissa virheiden frekvenssi kuitenkin kasvaa: esim. *musta tukka, kiharat hiukset*. Näitä virheitä en kuitenkaan tämän tutkimuksen sisällä osaa selittää.

4.2. Kolmannen luokan sanalista

Kolmannen luokan sanalistan ilmaukset on koottu kolmannen luokan opetussuunnitelman mukaisesti. Taulukosta 2 on selvästi luettavissa, että ensimmäisen luokan oppilailla esiintyy edelleen eniten virheitä. Ne kaikki ovat ennustettavia virheitä, sillä näitä asioita ei ole ensimmäisen luokan oppilaille vielä opetussuunnitelman mukaan opetettu. Virheiden määrä kasvaa kuitenkin myös kaikilla muillakin luokka-asteilla. Taulukosta 2 nousevat esille erityisesti ilmaukset *lumen valkoinen* ja *kesäloma viikko*.

TAULUKKO 2. Kolmannen luokan sanalistan virheet

Luokka-aste (koko)	<i>kulta sieppi</i>	<i>kaksi kymmentä</i>	<i>tosipaljon</i>	<i>lumen valkoinen</i>	<i>ison puun</i>	<i>päivä-kerrallaan</i>	<i>kesäloma viikko</i>	<i>viisiottelu</i>	<i>unohtaasen</i>	<i>loppu mäessä</i>
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
1.lk (20)	9/45	8/40	12/60	8/40	8/40	13/65	14/70	11/55	8/40	11/55
3.lk(18)	8/44	6/33	5/28	12/67	6/33	5/28	11/61	10/56	2/11	9/50
5.lk (21)	8/38	1/5	5/24	19/90	2/10	3/14	11/52	6/29	5/24	9/43
7.lk (22)	5/23	6/27	1/5	11/50	2/9	1/5	11/50	5/23	1/5	12/55
9.lk (19)	5/26	3/16	1/5	13/68	3/16	2/11	9/47	3/16	1/5	6/32
Lo (14)	3/21	1/7	1/7	6/43	3/21		1/7		1/7	2/14
Yht. (114/94)	38/33	25/22	25/22	69/61	24/21	24/21	57/50	35/13	18/16	49/43

Lähes jokaisella luokka-asteella vähintään puolet kirjoittaisi genetiivialkuisen yhdysadjektiivin, *lumen valkoinen*, erikseen. *Lumen valkoinen* on tosin ilmaus, joka kontekstista riippuen voidaan kirjoittaa yhteen tai erikseen. Olen tutkimuksessani kuitenkin valinnut, että tulkitseen *lumenvalkoinen* yhteen kirjoitettuna oikeinkirjoitetuksi. Tutkimukseni perusteella voin siis todeta, että genetiivialkuiset ja monimerkitykselliset adjektiivit teettävät virheitä kaikilla luokka-asteilla.

Kesäloma viikko edustaa moniosaista substantiiviyhdyssanaa. Peruskoulussa lähes puolet tai yli kunkin luokka-asteen oppilaista kirjoittaisi *kesäloma viikon* erikseen. Karjalainen (2008) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut yhdyssanakompetenssia aikuisopiskelijoiden kirjoittamista teksteistä ja todennut, että suuren virheellisten ryhmän muodostavat hänen aineistossaan kolmi- tai useampiosaiset yhdyssanat, joissa lähes kaikissa edusosa on erillään

määriteosasta. Niinimäki (1991: 97) toteaa, että usein kirjoittaja hahmottaa konstruktion kaksi ensimmäistä osaa yhdyssanaksi ja kolmas osa hahmottuu erilleen. *Kesäloma viikko* on poimittu kolmannen luokan oppikirjasta. Olisin olettanut sen oikeinkirjoitusmuodon hahmottuvan paremmin kolmannesta luokasta ylöspäin. Aineistoni perusteella totean, että moniosaiset yhdyssanat tuottavat myös minun tutkimuksessani hankaluuksia kaikilla luokka-asteilla.

Viisiottelu on ilmaus, jossa esiintyy ennustettavia virheitä niin ensimmäisen kuin kolmannenkin luokan oppilailla. Ilmaus on kuitenkin yleisintä yhdyssanatyyppiä edustava kaksiosainen substantiiviyhdyssana. Oletukseni onkin, että yhdyssanan määriteosana oleva numeraali on saattanut sekoittaa oppilaiden ajatukset. He ovat voineet olettaa, että *viisi* pitää kirjoittaa numeroin eikä kirjaimin. Oman aineistoni perusteella totean, että numeraalialkuiset yhdyssubstantiivit tuottavat vaikeuksia vielä ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaille. Myös Vanhatalon (1998: 125) tutkimuksessa numeraalialkuinen yhdysadjektiivi on ollut vaikea hahmottaa yhdyssanaksi.

Loppu mäessä on ilmaus, joka on poimittu kolmannen luokan oppilaan hiihtoaiheisesta kirjoitelmasta. Ilmaus ei ole yleisessä käytössä, joten se on voinut aiheuttaa useammalle oppilaalle vaikeuksia yhdyssanan merkityksen ymmärtämisessä. Niinimäki (1991: 124) toteaaakin tutkimuksessaan, että yhdyssanaksi hahmottamiseen vaikuttavat yhdyssanojen tuttuus ja outous yleisessä leksikossa, yhdyssanan asema käyttäjän omassa leksikossa sekä tekstiyhteys, jossa yhdyssanaa käytetään.

On mielenkiintoista pohtia ilmauksen *kulta sieppi* virheitä. Virheitä esiintyy tasaisesti kaikilla luokka-asteilla. Ilmaus on Jaana Kapari-Jatan luoma uudissana Harry Potter -kirjoihin. Tämän tutkimuksen perusteella ei voi sanoa, ovatko oikein vastanneet lukeneet Harry Potter -kirjoja ja osanneet sen takia kirjoittaa *kultasiepin* yhteen tai eivätkö väärin vastanneet ole tutustuneet vielä kirjasarjaan. Kataja (2007: 50,49) on pro gradu -tutkimuksessaan todennut, että suurin osa Harry Potter -kirjojen uudissanoista on yhdyssanoja. Esimerkiksi urheilusanaryhmäsanasto koostuu kirjoissa pääosin *huispaus*-sanasta, *huispaus*-alkuisista yhdyssanoista sekä *huispaukseen* liittyvistä esineistä, joita siis myös *kultasieppi* edustaa. Karjalainen (2008: 76) toteaa omassa tutkimuksessaan, että uudet ja oudot käsitteet on vaikea hahmottaa semanttisiksi kokonaisuuksiksi myös merkonomiopiskelijoilla aikuisiässä. Koska yhdistäminen on yksi produktiivisimmista uudissanojen luomiskeinoista, vaatisi näiden sanojen tunnistaminen yhdyssanoiksi lisää tutkimusta.

4.3. Viidennen luokan sanalista

Viidennen luokan sanalistan sanat (taulukko 3) vastaavat viidennen luokan opetussuunnitelmaa. Sanalistaa laatiessani oletin, että ilmaukset saattavat olla ainakin ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaille vaikeita. Ensimmäisellä luokalla esiintyykin edelleen ennustettavia virheitä pitkässä, monimorfisessa yhdyssanassa *eläinkokeitakin*, mahdollisesti kontekstisidonnaisessa yhdyssanassa *jäätelönainen* ja jostain syystä prefiksin sisältävässä ilmauksessa *ylä pedille*, mutta muilla luokka-asteilla virheiden määrä on jäänyt vähäiseksi.

TAULUKKO 3. Viidennen luokan sanalistan virheet

Luokka-aste (koko)	<i>eläin- kokeitakin</i>	<i>neli maailmaila</i>	<i>yhtäkkiä</i>	<i>kaiken aikaa</i>	<i>jäätelö nainen</i>	<i>tällä kertaa</i>	<i>kaikenlaista</i>	<i>yläpuolelle</i>	<i>ylä pedille</i>	<i>viikon kuluttua</i>
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
1.lk (20)	11/55	6/30	4/20	5/25	10/50	3/15	5/25	4/20	10/50	4/20
3.lk(18)	8/44	3/17	3/17	5/28	6/33	6/33	2/11	5/28	6/33	2/11
5.lk (21)	3/14	2/10	3/14	5/24	3/14	2/10	1/5	2/10	4/19	2/10
7.lk (22)	2/9	1/5	2/9	2/9	4/18	4/18	2/9	2/9	3/14	
9.lk (19)	2/11	1/5	1/5	3/16	2/11	1/5	1/5	2/11	2/11	1/5
Lo (14)			3/21	2/11	1/7	4/29			1/7	1/7
Yht. (114/94)	26/23	29/25	16/14	22/19	26/23	20/18	11/10	15/13	26/23	10/9

Oppilaan kirjoitelmasta poimittu *eläinkokeitakin*-ilmauksessa virheitä lisäävä tekijä voi olla *-kin*-liite, ja oppilaiden lukutaito on voinut tulla vastaan monelle ensimmäisen luokan oppilaalle. Lisäksi ilmauksessa on mukana monikon tunnus *-i-* ja partitiivinpäätte *-tA*. Yli puolet ensimmäisen luokan oppilaista on sitä mieltä, että *eläinkokeitakin* on yhteen kirjoitettuna kirjoitettu väärin. He hahmottavat ilmauksen siis jollain tavoin erilleen kirjoitettavaksi. Niinimäen (1991: 98) mukaan sanojen erilleen hahmottamisen syitä on etsittävä konstruktoiden moniosaisuudesta eikä niinkään semanttisesta epämääräisyydestä. Aineistossani virheitten määrä vähenee luokka-asteittain, joten yhdyssanojen konstruktoiden ja monimorfisuuden hahmottaminen kehittyy ylemmille luokka-asteille siirryttäessä.

On mielenkiintoista verrata määriteosaltaan prefiksimuotoisia yhdyssanoja *yläpuolelle* ja *ylä pedille* toisiinsa. Molemmat ilmaukset kirjoitetaan yhteen, mutta *ylä pedille* -ilmauksen kirjoittaisi puolet ensimmäisen luokan oppilaista väärin erikseen. Olisin olettanut, että käsitteenä *yläpuoli* olisi ollut vaikeampi kuin *yläpeti*, mutta voi olla, että oppilaille kerrossängyt ovat outoja nukkumapaikkoja. Käsite *peti* ei ole itämurteinen, vaan lainaa

ruotsista (Häkkinen 2005: 908), joten se saattaa olla lekseeminä ja merkitykseltään vastaajille tuntematon tai se on luettu väärin.

Konteksti vaikuttaa etenkin yhdyssanojen sananmuodostuksessa. Alpo Räisäsen mukaan (1986: 158) *telttakauppias* voi olla sekä kauppias, joka myy teltassa tai telttoja, ja *kalakauppias* myy kaloja, mutta *torikauppias* ei myy toreja. Omassa aineistossani ilmaus *jäätelö nainen* vastannee tätä kontekstisidonnaisuutta; *jäätelönainen* voi olla tehty jäätelöstä tai nainen, joka myy jäätelöä. Oppilaan kirjoitelmasta poimittu *jäätelö nainen* on voinut jäädä joltain oppilaalta tulkitsematta ilman kontekstia tai ainakin aiheuttanut epävarmuutta. *Jäätelönainen* voidaankin tulkita yksittäisen oppilaan tuottamaksi **tilapäisyhdyssanaksi**, joka vaatii usein kontekstin tukea tullakseen oikein tulkituksi. (Mts. 159).

Viidennen luokan sanalistan sanat ovat kaiken kaikkiaan onnistuneet oppilailta kaikilla luokka-asteilla paremmin kuin aiempien sanalistojen sanat. Kolmannen luokan oppilaat ovat osanneet vastata järjestelmällisesti oikein ilmauksiin *kaikenlaista* ja *viikon kuluttua*. Olen luokitellut *kaikenlaista* *-inen*-loppuiseksi adjektiiviksi, mikä tosin sisältää pronominin ja *-lainen*-morfeemin. *Lainen* toimii useimmiten omana lekseeminään, joten sen yhteen kirjoittaminen lienee selvää. *Lainen* voi kuitenkin toimia suomen kielessä itsenäisenä lekseeminään tarkoittaen tällöin samaa kuin *kaltainen*. Niinpä sellainen ilmaus kuin *Pariisin lainen kaupunki* on mahdollinen. (Eronen 2002.) Karjalaisen (2008: 61) tutkimuksen mukaan proadjektiivien hahmottaminen yhdyssanaksi tuntuu olevan helppoa. Niinimäen (1991: 162) tutkimuksessa vaikeuksia kuitenkin liittyy pronominalkuihin ja *-lainen*-morfeemilla muodostettuihin sanoihin. Hänen mukaansa kirjoittajien kielitajussa ei tällöin ole yhdyssanaksi vakiintumista vielä tapahtunut. Eli tämän yksittäisen pronominalkuisen *-lainen*-yhdyssanan perusteella en voi päätellä, onko yhdyssanataju tutkimusjoukossani jo kehittynyt niin, että he osaavat kirjoittaa *kaikenlaista* yhteen, vai onko kyse sattumasta. Sanaliitto *viikon kuluttua* lienee oppilaille merkitykseltään tuttu, jolloin yhteen kirjoittamisen ongelmaa ei esiinny. Genetiivialkuisen yhdyssanan oikeinkirjoitusta selvitetään opetussuunnitelman mukaan oppilaille vasta viidennellä luokalla ja voi olla, että kolmannen luokan oppilaat käsittävät genetiivimuotoisen sanan ja pääsanan liiton erikseen kirjoitettavaksi eivätkä näin edes ehdota sanoja *viikon kuluttua* yhteen kirjoitettaviksi, tai sitten heidän yhdyssanatajunsu on jo kehittynyt niin, että he ymmärtävät ilmauksen sanaliitoksi.

Viidennen luokan sanalistassa esiintyy neljä ilmausta, joissa yhdyssanan osana on sanamuoto, joka ei voi toimia omana lekseeminään: ***neli maalimaila***, ***yhtäkkiä***, ***yläpuolelle*** ja ***ylä pedille***. Jonkun verran virheitä esiintyy ilmauksessa *neli maalimaila*. Virheet voivat johtua yhdyssanan moniosaisuudesta, ilmauksen merkityksen ymmärtämättömyydestä tai lukuvirheestä. *Yhtäkkiä* on loppuheittoinen ilmaus ja sen ovat monet oppilaat tunnistanee

oikein yhteen kirjoitettavaksi. Voi olla, että sitä on koulussa opetettu poikkeuksena ja esimerkkinä kielen kehittymisestä, ja se on jäänyt monelle oppilaalle näin mieleen. Oletin, että näissä yhdyssanoissa esiintyy enemmän virheitä, vaikka Karjalaisen tutkimuksessa (2008: 60) ei juuri esiintynyt virheitä yhdyssanoissa, joissa on prefiksinluonteinen, esim. *ali-*, *yli-*, *esi-*, alkuosa. Tutkimusaineistoni perusteella totean, että prefiksinomainen tai itsenäisenä lekseminään toimiva määräiteosan muoto ei aiheuta oppilaiden oikeinkirjoituksessa ja yhdyssanatajuna kehittymisessä mainittavaa hankaluutta.

4.4.Seitsemännen luokan sanalista

TAULUKKO 4. Seitsemännen luokan sanalistan virheet

Luokka-aste (koko)	<i>viulun soittaja</i>	<i>joka päiväinen</i>	<i>saksan kieli</i>	<i>eri maiden</i>	<i>kanta esittää</i>	<i>kolme- vuotiaaksihan</i>	<i>sinne päin</i>	<i>ajan vietettä</i>	<i>tumman- sininen</i>
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
1.lk (20)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3.lk(18)	13/72	12/67	3/17	7/39	10/56	12/67	5/2	12/67	3/17
5.lk (21)	15/71	11/52	3/14	7/33	4/19	10/48	5/24	10/48	2/10
7.lk (22)	10/45	9/41		2/9	10/45	7/32	4/18	7/32	
9.lk (19)	10/53	8/42	2/11	2/11	11/58	6/32	4/21	11/58	2/11
Lo (14)	1/7	2/14	4/29	2/14	3/21	5/36	4/29		1/7
Yht. (114/94)	49/52	42/45	12/13	20/21	38/40	40/43	22/23	40/43	8/9

Seitsemännen luokan sanalistan (taulukko 4) ilmaukset on poimittu pääosin oppilaiden käyttämästä oppikirjasta. Ennustettavia virheitä esiintyy etupäässä kolmannen luokan oppilailla. Näistä eniten vaikeuksia on tuottanut oppikirjasta poimittu ilmaus *viulun soittaja*. Virhe on järjestelmällinen viidennellä luokalla, koska kyseessä on genetiivialkuinen substantiiviyhdyssana, joka on opetettu viidennellä luokalla. Järjestelmälliseksi virheeksi voidaan kutsua myös yhdeksännen luokan virheitä. *Viulun soittaja* on ilmaus, joka voidaan lauseyhteydestä ja painotuksesta riippuen kirjoittaa yhteen tai erikseen (Sorjanen 1999: 117), esim. *Viulunsoittaja* [merkityksessä muusikko] *soittaa kauniisti*. vrt. Tämän *viulun* [tietyn viulun] *soittaja soittaa kauniisti*. Olen tässä aineistossa tulkinnut *viulun soittajan* yhteen kirjoitettuna oikeinkirjoitetuksi. Genetiivialkuisten substantiiviyhdyssanojen yhteen kirjoittaminen tuottaa siis tutkimuksessani oppilaille virheitä. Tämä tulokseni myötäilee aiempia tutkimuksia. Kaikista yhdyssubstantiiveista eniten vaikeuksia Ylikuljun (2004) mukaan tuottaa determinatiivinen, genetiivialkuinen *kaupungintalo*-tyyppi (talo, joka kuuluu kaupunkiin) ja Niinimäen (1991: 115) mukaan genetiivialkuisten yhdyssubstantiivien yhteen

kirjoittaminen tuottaa jonkin verran enemmän hankaluuksia kuin nominatiivialkuisten yhdyssubstantiivien yhteen kirjoittaminen. Tällaisista yhdyssanoista joka viides on kirjoitettu virheellisesti erikseen.

Järjestelmällisiksi virheiksi tulkitsem tässä sanalistassa yhdeksännen luokan virheet ilmauksissa *ajan vietettä* ja *kanta esittää*. Ensimmäinen edustaa genetiivialkuista, partitiivimuotoista substantiiviyhdyssanaa. Sen oppilaat ovat voineet tulkita samalla tavoin väärin kuin *viulun soittajan*.

Niinimäki (1991: 175) on tutkimuksessaan havainnut, että kouluikäiset tuottavat kirjoitelmissaan vähän yhdysverbejä, eikä niitä tähän tutkimukseen valituissa teksteissäkään kovin paljoa ollut. *Kanta esittää* edustaa aineistossani ainoata yhdysverbiä. Jostain syystä tässä ilmauksessa yhdyssanataju ei kehity niin kuin monissa muissa yhdyssanoissa. Viidennellä luokalla *kanta esittää* osattaisiin kirjoittaa melko hyvin yhteen. Kuitenkin yhdeksännellä luokalla monet kirjoittaisivat verbin *kantaesittää* erikseen. Yhdeksännellä luokalla oppilaita on opetettu tutkimaan sanan tarkoitetta ja liittämään se kontekstiin. Nykysuomen etymologinen sanakirja (Häkkinen 2005: 350) selittää, että *kanta* on merkinnyt Agricolasta alkaen *kantapäätä* tai *kengänkorkoa*. *Mielipidettä* merkitseväenä *kanta* on esiintynyt 1700-luvun loppupuolelta. Saattaa olla, että oppilaat eivät ole lainkaan ymmärtäneet, mitä *kantaesittää* yhdyssanana tarkoittaa, koska mieltävät ilmauksen *kanta* merkityksen erillisenä sanana, ja ovat siksi vastanneet umpimähkäisesti oikein tai väärin. Oletan tutkimuksessani, että jos sana ei ole oppilaille tuttu, he vastaavat umpimähkäisesti eivätkä osaa perustella ilman kontekstia, kirjoitetaanko ilmaus yhteen vai erikseen.

Huomioitavaa on, että oppilaat osaavat kirjoittaa ilmauksen *saksan kieli* erikseen ja värin *tummansininen* yhteen, vaikka niissä molemmissa on genetiivialkuinen määriteosa. *Tummansininen -inen*-loppuisena värinä on opetettu jo ensimmäisellä luokalla ja siis jäänyt melko hyvin oppilaiden mieleen käsitteenä myös esimerkiksi kuvataiteentunneilta. *Saksan kielen* ja kaikkien muidenkin kielten nimitysten kirjoittaminen erikseen toistunee muillakin kuin äidinkielen tunneilla ja on oppilaille sitä kautta tuttu. Lisäksi Niinimäki (1991: 116) on todennut, että painotus saattaa vaikuttaa *suomen kieli* -tyyppisten sanaliittojen oikein erilleen kirjoittamiseen ja sanan oikeinkirjoitus hahmottuu auditiivisin perustein.

Luokanopettajaopiskelijoilla eroja on ilmennyt ilmauksissa *saksan kieli*, *kolmevuotiaaksihan* ja *sinne päin*. Oletan, että opiskelijat ovat menneet säännöissä koetilanteessa sekaisin ja vastanneet siksi *saksan kieli* kohdassa väärin ja virheellisesti. *Kolmevuotiaaksihan*-ilmauksen kohdalla esiintyvät luokanopettajaopiskelijoiden virheet eivät mielestäni selity pitkällä, *-han*-liitepartikkelin sisältävällä ja translatiivilla taivutetulla yhdyssanalla, vaikkakin yhdyssanan hahmottamiseen vaikuttaa osina olevien morfeemien

muoto (Vanhatalo 1998: 123). Voisin olettaa, että opiskelijat tulkitsevat ilmauksen vääräksi, koska ikä pitäisi heidän mielestään kirjoittaa numerolla. Niinimäen (1991: 154) mukaan useat erilleen hahmotetuista nominatiivialkuisista yhdysadjektiiveista ovat numeraalilla alkavia yhdyssanoja, jotka pohjautuvat numeraalin ja pääsanana olevan substantiivin lausekkeeseen, esim. *seitsemäsluokkalainen*. Tämä on voinut aiheuttaa myös sekaannusta *kolmevuotiaaksihan*-ilmauksen oikeinkirjoituksessa.

Sinne päin voidaan kirjoittaa sekä yhteen että erikseen, joten ilmauksessa on selkeää hajontaa, vaikkakin suurin osa kaikista vastaajista kirjoittaisi sen erikseen. Olen tulkinnut tässä aineistoissa *sinne päin* oikeaksi erikseen kirjoitettuna. Niinimäen (1991: 179) mielestä -*päin*-lekseemin kirjoittaminen yhdyssanaksi tai sanaliitoksi on täysin normien varaan rakentuva asia, jolla ei ole tekemistä yhdyssanatajun kanssa. Olen itse samaa mieltä, koska semanttisesti tarkasteltuna on aivan sama, kirjoitetaan *sinne päin* yhteen vai erikseen.

4.5. Yleisen kielitajun sanalista

Taulukossa 5 esitän yleisen kielitajun sanalistan ilmauksissa esiintyneet virheet. Olen koonnut listaan sellaisia ilmauksia, joita ei aiemmissa sanalistoissa ole esiintynyt. Suurin osa ilmauksista on koottu kielenhuolto-oppaista, ja niiden pitäisi olla tuttuja kaikille aikuisille.

TAULUKKO 5. Yleisen kielitajun sanalistan virheet

Luokka-aste (koko)	<i>ensi vuoteen</i>	<i>eteenpäin</i>	<i>pari työtä</i>	<i>hyvinvointiin</i>	<i>hyttysmyrkky</i>	<i>nettipäivä- kirja buumi</i>	<i>suomalais- mies</i>	<i>herkkusuu</i>	<i>hyvän- näköinen</i>	<i>unissa kävely</i>
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
1.lk (20)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3.lk(18)	4/22	2/11	7/39	9/50	10/56	9/50	5/28	6/33	6/33	11/61
5.lk (21)	7/33	2/10	4/19	2/10	4/19	13/62	7/33	6/29	5/24	8/38
7.lk (22)	7/32	1/5	3/14	4/18	1/5	11/50	3/14	2/9	2/9	12/55
9.lk (19)	5/26	1/5	3/16	4/21	1/5	12/63	5/26	1/5	1/5	5/26
Lo (14)	4/29		2/14			3/21				4/29
Yht. (114/94)	27/29	6/6	19/20	19/20	16/17	48/51	20/21	15/16	15/15	40/43

Taulukosta 5 voidaan lukea, että ennustettavia, odotettuja virheitä esiintyy eniten kolmannella luokalla. Yhdyssanataju mielestäni kuitenkin kehittyy kolmannen luokan jälkeen paljon, koska viidennellä luokalla näitä ennustettavia virheitä ei enää esiinny kuin yhdessä sanassa. *Unissa kävely* on seitsemännellä luokalla mielestäni järjestelmällinen virhe, koska

oppilaille on opetettu sijamuodot ja ilmauksen tarkoite ei liene oppilaille kovinkaan outo. Mielenkiintoisinta tässä taulukossa on havaita suuri virhemäärä neliosaisen yhdyssanan *nettipäiväkirja buumi* kohdalla. Lähes kaikilla luokka-asteilla suurin osa oppilaista kirjoittaisi sen jollain tavoin erikseen. Saattaa olla, että ilmaus on käsitteenä ainakin kolmannelle luokalle outo ja voi olla, että moni oppilas on vastannut umpimähkäisesti, koska ei tiedä, mitä *buumi* tarkoittaa. Vierasperäisten kirjainten kohdalla voi olla kyse myös luvuvirheestä, jolloin käsite on jäänyt ymmärtämättä. Otin yhdyssanan *nettipäiväkirjabuumi* mukaan aineistooni, koska se edustaa moniosaista ja uutta yhdyssanaa. Lappalaisen raportin (2008: 56) vastaava vierasperäinen käsite *blogi* on kuudesluokkalaisille keskimäärin suhteellisen hyvin tunnistettava peruskäsite. Tulkitsen, että suuri virheprosentti omassa tutkimuksessani johtuu mieluummin ilmauksen moniosaisuudesta kuin sen merkityksen ymmärtämättömyydestä.

Vertailua aiempaan sanalistaan saan tarkastelemalla taulukosta 4 ilmaisua *sinne päin* ja taulukosta 5 ilmaisua *eteenpäin*. Molemmat ovat ilmauksia, jotka voidaan kirjoittaa sekä yhteen että erikseen (KOPAS 2009: 255–256). Molemmissa ilmauksissa olen tulkinut oikeinkirjoitetuksi sen muodon, joka on esiintynyt sanalistassa. Tämä on osaltaan voinut aiheuttaa sekaannusta, mutta on mielestäni merkki siitä, että tämän tyyppiset ilmaukset kirjoitetaan mielivaltaisesti yhteen tai erikseen, eikä niiden kirjoitustavalla tunnu olevan minkäänlaista säännönmukaisuutta. Kyse ei siis ole yhdyssanatajun kehittymisestä vaan normien varaan rakentuvasta ortografisesta asiasta.

4.6. Sukupuolierot yhdyssana- ja sanaliittovirheissä

Nykytutkimuksen mukaan (esim. www.oph.fi) kielioppi on oppilaista ”tylsää”, eikä sillä ole arkielämään liittyvää funktiota. Euraston tutkimuksen (2005) mukaan kiinnostamattomuus kielioppia kohtaan johtuu sen vaikeudesta, liiasta kertaamisesta ja ulkoa opettelusta. Tyttöjen mielestä kieliopissa on liikaa poikkeussääntöjä ja pojat eivät näe kieliopin hyödyllisyyttä arkielämässä.

Taulukossa 6 esitän sukupuolten välisiä eroja luokka-asteittain. Ensimmäisellä ja seitsemännellä luokalla ja luokanopettajaopiskelijoilla eroja ei juuri esiinny, mutta kaikilla muilla luokka-asteilla eroja on. Kolmannella, viidennellä ja yhdeksännellä luokalla pojat tekevät noin 5 % enemmän virheitä kuin tytöt. Tutkimukseni perusteella näyttää siis siltä, että kouluun tullessaan tytöillä ja pojilla on samanlaiset tiedot ja taidot yhdyssanojen oikeinkirjoituksessa. Peruskoulun aikana tyttöjen ja poikien yhdyssanatajussa esiintyy

kuitenkin eroja. Aikuisikään tullessa erot tasaantuvat jälleen ja yhdyssanataju on samankaltainen miehillä ja naisilla.

TAULUKKO 6. Sukupuolten väliset erot yhdyssanojen oikeinkirjoituksessa

LUOKKA- ASTE ja RYHMÄN KOKO	TYTÖT/NAISET			POJAT/MIEHET		
	oppilaiden määrä	virheiden määrä yhteensä	keski- arvo	oppilaiden määrä	virheiden määrä yhteensä	keskiarvo
1.lk (20)	8	110	13.75	12	164	13.67
3.lk (18)	9	132	14.67	9	175	19.44
5.lk (21)	10	96	9.6	11	162	14.73
7.lk (22)	13	113	8.70	9	78	8.67
9.lk (19)	11	54	6.75	8	121	11.0
Lo 1.vsk (14)	10	55	5.5	4	19	4.75

Huisman opetushallituksen kansallisessa arviointitutkimuksessaan (2006: 37) toteaa kolmasluokkalaisten äidinkielen ja kirjallisuuden keskeisistä tuloksista sen, että tyttöjen osaaminen oli kaikissa äidinkielen osa-alueissa keskimäärin tyydyttävää (69 %) ja poikien tyydyttävää heikompaa (58 %). Sanelukirjoituksessa joka kolmas oppilas teki virheitä yhdyssanoissa. Lisäksi he kirjoittivat sanoja yhteen ilman sanavälejä. Tässä tutkimuksessa tulos on samansuuntainen: poikien osaaminen on heikompaa kuin tyttöjen ja tyttöjen yhdyssanataju kehittyy peruskoulussa nopeammin kuin pojilla. Tyttöjen yhdyssanataju kehittyy eniten siirryttäessä kolmannelta luokalta viidennelle luokalle ja vastaavasti poikien yhdyssanataju kehittyy tutkimuksen mukaan eniten vasta siirryttäessä viidenneltä luokalta seitsemännelle luokalle.

Kuudennen luokan päätteeksi tyttöjen äidinkielen ja kirjallisuuden kokeessa osoittama taitotaso on Lappalaisen (2008: 48) raportin mukaan keskimäärin 13 prosenttiyksikköä poikien tasoa korkeampi. Opetushallituksen tutkimuksissa 66 %:lla tutkimukseen osallistuneista kuudennen luokan tytöistä oli myönteinen käsitys äidinkielen mielekkyydestä, kun taas pojilla vastaava prosentti oli 39 % (Sarmavuori 2007: 54). Tässä tutkimuksessa ero ilmenee viidennellä luokalla, mutta tuota eroa ei ilmene enää seitsemännen luokan päätteeksi. Aineistoni perusteella en pysty sanomaan, miksi seitsemännellä luokalla tytöt ja pojat vastasivat suurin piirtein samalla tavalla väärin. Tämä vaatisi lisätutkimusta.

Opetushallituksen tutkimuksissa (Metsämuuronen 2006: 9–17) verrattiin seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia. Oppilaiden osaaminen lisääntyi yläkoulun aikana keskimäärin 8 %. Voimakkainta kasvu oli kirjoittamisessa (15 %) ja lukemisessa (12 %) ja vähäisintä kielen, sanaston ja

peruskäsitteiden osalta (5 %). Seitsemännellä luokalla heikosti kirjoittavat oppilaat ylsivät 9. luokalla huomattavasti parempiin tuloksiin. (Sarmavuori 2007: 58.) Taulukosta 6 voi lukea, että tutkimuksessani tyttöjen yhdyssanojen oikeinkirjoitustaito kohosi yläkoulun puolella noin 2 % ja poikien taito laski runsaat 2 %.

Yhdeksännellä luokalla tyttöjen äidinkielen ja kirjallisuuden kokeessa osoittama tieto- ja taitotaso oli Lappalaisen (2006: 45, 59) tutkimuksen mukaan keskimäärin 15 prosenttiyksikköä poikien tasoa korkeampi. Yhdyssanojen oikeinkirjoitus arvioitiin tasoltaan kohtalaiseksi. Vaikeimpia yhdyssanamuotoja olivat numeraalin yhdistäminen yhdyssanaan tai sanaliittoon, esim. *200-vuotispäivä, 15 vuotta*; adverbilausekkeet *ensi kertaa, yhtä aikaa* ja substantiiviyhdyssanat, esim. *lauantaiaamun*. Tässä tutkimuksessa tyttöjen ja poikien välinen ero yhdyssanatajussa on yhdeksännellä luokalla enää runsaat 3 prosenttiyksikköä. Opetushallituksen tutkimuksissa on kuitenkin mukana useampi äidinkielen osa-alue, joten prosentit eivät ole täysin verrattavissa keskenään, mutta mielestäni suuntaa-antavia.

Luokanopettajaopiskelijoiden vertailua sukupuolten välillä en tutkimuksessani pidä kovinkaan luotettavana, koska miesopiskelijoita on tässä ryhmässä vähän suhteessa naisopiskelijoihin. Mieskiintiöiden poistuttua opettajankoulutuksesta on miesten määrä ja osaaminen kuitenkin suuntaa-antava. Aikuisiällä ei Ylikuljun (2004) tutkimuksen mukaan näytä olevan suurta vaikutusta yhteen ja erikseen kirjoittamiseen, sillä ainakin 20–25-vuotiaat ja 40–45-vuotiaat kirjoittajat ovat tehneet suurin piirtein saman verran virheitä. Sen sijaan sukupuolella on samaisen tutkimuksen mukaan jonkin verran vaikutusta: miehet ovat tehneet virheistä yli 60 prosenttia. Tutkimukseni perusteella totean, että luokanopettajakoulutukseen valikoituneilla nais- ja miesopiskelijoilla yhdyssanatajussa ei juuri ilmene eroja ja virheiden määrä on keskimääräisesti pienempi kuin peruskoulun oppilailla.

Kokonaisuutta tarkastellen tyttöjen ja naisten yhdyssanataju kehittyy nopeammin kuin poikien ja miesten. Naisten ja miesten erot kuitenkin tasoittuvat peruskoulun jälkeen. Kolmannella luokalla virheiden määrän nousu suhteessa ensimmäiseen luokkaan johtune siitä, että kolmannella luokalla oppilaat vastasivat kahteen sanalistaan enemmän kuin ensimmäisen luokan oppilaat. Kolmannelta luokalta viidennelle siirryttäessä virheiden määrä on vähentynyt 5 prosenttiyksikköä. Aineistoni perusteella totean, että yhdyssanataju kehittyy peruskoulussa sekä tytöillä ja pojilla erityisesti kolmannen luokan jälkeen, eikä luokanopettajaopiskelijoilla ole enää eroa naisten ja miesten välillä.

4.7. Kokoavasti virheistä luokka-asteittain

Taulukossa 7 kokoan aineistossani virheellisesti tulkitut ilmaukset luokka-asteittain. Tulkitsen virheitä **oikein yhteen, oikein erikseen, väärin yhteen ja väärin erikseen kirjoitetuiksi** (ks. Niinimäki 1991). Olen luokitellut virhetyypit kolmeen osaan: 1) ilmaukset, joissa kenelläkään oppilaalla ei esiinny virhettä; 2) 1-2 oppilasta on tulkinnut ilmauksen väärin, jolloin virheet voivat olla lipsahduksia ja 3) ilmaukset, joissa yli puolet luokan oppilaista on tulkinnut ilmauksen väärin kirjoitettavaksi, jolloin kyseessä on ennustettava tai järjestelmällinen virhe. Olen tarkoituksella tuonut esille aineistoni ääripäät, sillä haluan luoda mahdollisimman selkeän kuvan siitä, mitkä ilmaukset osataan tulkita yhteen kirjoitettavaksi ja mitkä ilmaukset tulkitaan väärin kirjoitetuksi.

TAULUKKO 7. Virheellisesti tulkittujen ilmausten määrä luokka-asteittain

Luokka-aste/Virheiden määrä	0 virhettä	1-2 virhettä	50 % <
1.luokka (20)			13
3.lk (18)		5	13
5.lk (21)	1	10	5
7.lk (22)	4	21	5
9.lk (19)	2	23	5
LO 1.vsk (14)	17	19	

Peruskoulun ensimmäisellä luokalla esiintyi 13 ilmausta, joissa yli puolet luokan oppilaista teki virheitä. Ensimmäisen luokan oppilailla ei ollut yhtään ilmausta, joissa olisi tehty 0-2 virhettä. Tyypillisimmin ensimmäisen luokan virheet olivat yhdyssubstantiiveja (8). Yli puolet oppilasta oli vastannut väärin neljään sanaliittoon. Vain yhdessä adjektiivissa esiintyi yli puolella oppilaista virheitä.

Peruskoulun kolmasluokkalaisista yli puolella oppilaista oli virheitä 13:ssa ilmauksessa.. Näistä kahdeksan on yhdyssubstantiivia, kolme yhdysadjektiivia, yksi yhdysverbi ja yksi yhdysnumeraali. Näistä sanoista kaikki on tulkittu väärin erikseen kirjoitettavaksi. Kolmannen luokan oppilailla ei sanaliitoissa enää esiintynyt yli puolella oppilaista virheitä.

Lähes kaikki kolmannen luokan oppilaat osasivat tulkita kolme sanaliittoa oikein kirjoitettavaksi: *hiirijuo*, *unohtaasen* ja *viikon kuluttua*. Lisäksi yhdysadjektiivi *kaikenlaista* ja sanaliitto *eteenpäin* oli lähes kaikilla oppilailla tulkittu oikein kirjoitetuksi. Kolmannella luokalla ei esiintynyt yhtään ilmausta, jonka kaikki oppilaat olisivat osanneet tulkita oikein kirjoitetuksi.

Peruskoulun viidesluokkalaisilla oli enää viisi ilmausta, joihin yli puolet oppilaista vastasi väärin ja tulkitsi ne väärin erilleen kirjoitettavaksi. Näistä kolme on yhdyssubstantiivia ja kaksi yhdysadjektiivia. Myöskään viidennellä luokalla ei sanaliitoissa esiintynyt enää yli puolella oppilaista virheitä. Kaikki oppilaat olivat osanneet tulkita *matopeli*-sanana oikein yhteen kirjoitettavaksi, eikä siinä siis esiintynyt yhtään virhetulkintaa. Yhdestä kahteen oppilasta teki virheitä kymmenessä ilmauksessa. Näistä sanaliittoja on kolme, muita yhdyssanoja kolme, kaksi yhdysadjektiivia ja yksi yhdyssubstantiivi ja yksi yhdysnumeraali.

Peruskoulun seitsemäsluokkalaisten yhdyssanataju on kehittynyt samoin kuin viidennellä luokalla: enää viidessä ilmauksessa yli puolella oppilaista on virheitä väärin erilleen tulkituissa ilmauksissa. Näistä neljä on yhdyssubstantiivia ja yksi yhdysadjektiivi. Nämä yhdyssanat edustavat genetiivialkuisia adjektiiviyhdyssanoja ja moniosaisia yhdyssanoja. Kaikki seitsemäsluokkalaiset ovat osanneet tulkita neljä ilmausta oikein kirjoitetuiksi: *hiirijuo*, *viikon kuluttua*, *saksan kieli* ja *tummansininen*. Nämä ilmaisut edustavat lausetajun kehittymistä ja säännönmukaisuuksien hallintaa ajan ilmaisuissa, kielten oikeinkirjoituksessa ja värien konkreettisen merkityksen hahmottamisessa. Näistä *tummansininen* on tulkittu oikein yhteen kirjoitetuksi ja muut oikein erilleen kirjoitetuksi. Seitsemännen luokan oppilaat ovat osanneet tulkita jo 21 ilmausta oikein kirjoitetuiksi niin, että niissä on vain 1-2 virhettä. Kyseiset virheet voidaan jo selkeästi tulkita lipsahduksiksi. Näistä ilmauksista yhdeksän on sanaliittoja, seitsemän yhdyssubstantiivia, neljä muita yhdyssanoja ja yksi yhdysadjektiivi.

Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisilla esiintyi viidessä ilmauksessa yli puolella oppilaista virheitä. Nämä ilmaukset edustavat genetiivialkuista adjektiiviyhdyssanaa, moniosaisia yhdyssanoja ja merkitykseltään outoa yhdysverbiä. Näistä ilmauksista kolme on yhdyssubstantiivia ja yksi yhdysadjektiivi ja -verbi, ja ne kaikki on tulkittu väärin erilleen kirjoitettaviksi. Yhdeksännellä luokalla kaikki oppilaat ovat osanneet tulkita oikein yhteen kirjoitettavaksi ilmauksen *kesä loma* ja oikein erilleen kirjoitettavaksi ilmauksen *hiirijuo*. Luokalla oli jo 23 ilmausta, jotka vain yksi tai kaksi oppilasta on tulkinut väärin kirjoitettavaksi. Näistä sanoista yhdeksän on sanaliittoa, kahdeksan yhdyssubstantiivia ja kolme yhdysadjektiivia ja muita yhdyssanoja.

Luokanopettajaopiskelijoiden yhdyssanataju on kehittynyt jo niin, että aineistostani ei löydy enää ilmausta, jonka yli puolet opiskelijoista tulkitsisi väärin kirjoitettavaksi. Heidän ryhmässään on jo 17 ilmausta, jotka kaikki opiskelijat ovat tulkinneet oikein kirjoitettavaksi. Vastaavasti opiskelijoilla on 19 ilmausta, jotka yksi tai kaksi opiskelijaa on tulkinut väärin kirjoitetuksi tai virhe on lipsahdus. Näitä virheitä on tapahtunut eniten sanaliitoissa (9) ja yhdyssubstantiiveissa (8). Luokanopettajaopiskelijoiden virhetyypit eivät mielestäni enää

edusta mitään tiettyä yhdyssanaa tai sanaliittoa. Virheet ovat yksittäisiä, ja oikeinkirjoitus on mieluummin riippuvainen sanan muodosta tai merkityksestä.

Niinimäen (1991: 44) tutkimuksessa oikein yhteen kirjoitettuja yhdyssanoja oli 85 %, väärin erilleen kirjoitettuja 9,6 % ja väärin yhteen kirjoitettuja 5,4 %. Omassa tutkimuksessani vastaavien prosenttilukujen laskeminen on vaikeaa. Mutta kun lasketaan ilmaukset, joissa luokka-asteittain on ollut virheitä yli puolella oppilasta, saadaan tulokseksi, että väärin erikseen on tulkittu 37 ilmausta ja vain 4 ilmausta on tulkittu väärin yhteen kirjoitettavaksi. Oppilaat kirjoittavat ja tulkitsevat enemmän yhdyssanoja erikseen kirjoitettaviksi kuin sanaliittoja yhteen kirjoitettaviksi. Tällöin tutkimustulokseni ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa (esim. Niinimäki 1991, Vanhatalo 1998). Tutkimukseni perusteella totean, että oikein yhteen ja oikein erikseen kirjoitettavien ilmauksien määrä kasvaa luokka-asteelta toiselle. Sanaliittoja tulkitaan ylemmillä luokka-asteilla ja luokanopettajakoulutuksessa kuitenkin enemmän väärin yhteen kirjoitettavaksi kuin yhdyssanoja erikseen kirjoitettavaksi.

Eniten kaikilla luokka-asteilla tulkittaisiin virheellisesti kirjoitettavaksi pitkät yhdyssanat *kesäloma viikko* ja *nettipäiväkirja buumi*. Lisäksi genetiivialkuiset, tässä tutkimuksessa yhteen kirjoitettaviksi tulkitut ilmaukset *lumen valkoinen* ja *viulun soittaja* tulkittiin väärin kirjoitetuksi. Selvitän haastattelujen analysoinnin yhteydessä tarkemmin niitä perusteluja, miten oppilaat ja opiskelijat perustelevat oikeinkirjoitustaan.

5. KOGNITIIVINEN NÄKÖKULMA YHDYSSANOJEN OIKEINKIRJOITUKSEEN

Tässä luvussa luon lyhyen katsauksen kognitiiviseen kielentutkimukseen. Tarkastelen ensin yleisesti kielellistä tietoisuutta ja siihen liittyvää oppimiskäsitystä. Tämän jälkeen esittelen joitakin näkökulmia kognitiivisesta kielenopetuksesta. Luvun lopuksi esitän taustatietoa haastatteluissa esiin nostamilleni lingvistisen tiedonrakentelun elementeille ja haastatteluaineiston sisällönanalyttiselle luokittelulle.

5.1. Kielellinen tietoisuus ja sen kehittyminen

Kognitiivisen kielitieteen tehtävänä on luoda kuvaus kielen käytöstä ja sen kognitiivisista ehdoista. Lisäksi se tarkastelee kieleen pohjautuvia **representaatioita** eli **tietoesityksiä** kuten käsitteitä ja skemaattisia rakenteita. Käsitteet ovat sanojen merkityksen mielessä olevia esityksiä, joilla on tärkeä tehtävä inhimillisen tiedon luomisessa ja kehittämisessä. Ne asiat, joita emme voi käsittää, jäävät oman ajattelukykykymme ulkopuolelle. (Saariluoma 2001: 26–27.) Kognitiivisessa kielentutkimuksessa on keskitytty kieliopillisten luokkien merkityslähtöiseen kuvaukseen. Morfosyntaksia ei pidetä autonomisena kuten generativismissa vaan kieliopin rakenteet selitetään merkityksestä käsin. (Onikki 2002: 96.) Merkitys ei kuitenkaan ole staattinen ilmiö vaan prosessi. Se on sanojen ja lauseiden seuraus eikä niiden sisäinen ominaisuus. Kieli toimii siten, että se ikään kuin vetää merkityksen esiin tulkitsijan kognitiivisista rakenteista. Kognitiotiede onkin kiinnostunut mentaalisten representaatioiden suhteesta kieleen ja ulkomaailmaan (Airola, Koskinen & Mustonen 2002: 8). Representaatiot ovat Saariluoman (2001: 44, 47) mukaan esityksiä, joiden ei tarvitse olla tosia tai hyvin perusteltuja, toisin kuin tiedon. Mentaaliset representaatiot voivat sisältää usein puhtaita otaksumia tai jopa virheellisiä käsityksiä, eikä niitä voida pitää hyvin perusteltuina tai tosina uskomuksina. Mentaaliset representaatiot ovat yksilöllisiä ja niillä on emotionaalisia ja motiiveihin liittyviä sisällöllisiä ominaisuuksia. Käytän tässä tutkimuksessa mentaalisista representaatiosta ja niihin liittyvistä prosesseista nimitystä **tiedonrakentelu**, koska käsite kuvaa mielestäni paremmin sitä prosessia, mikä tietoesitystä luodessa tapahtuu.

Metakielellinen tietoisuus määritellään lapsen kykynä tarkastella tietoisesti kielen sekä muotoon että merkitykseen liittyviä ominaisuuksia. Pienen lapsen oma **sisäinen kielitaju** kehittyy parhaiten siten, kun lapsi saa selityksen käyttämälleen väärälle muodolle. Jos hän ei saa selitystä, hänen on vaikea luottaa omaan **kielelliseen intuitioonsa** myöhemminkään, ja

oman sisäisen kielitajun sisään hänelle saattaa kehittyä auktoriteettiusk. Iän myötä tietoisuus kehittyy reflektiivisemmäksi ja lapselle muodostuu selkeämpiä ja rajatumpia mielikuvia kielestä. Lukutaidon myötä lapsen kielitietoisuus alkaa ohjautua kirjoitetun kielen kautta: lukemaan oppiva lapsi saa eteensä uusia normeja, jotka saattavat olla ristiriidassa aiempien kanssa. Kouluikäisellä lapsella kielellinen tietoisuus kehittyy, muuntuu ja kohdentuu erilaisiin asioihin ja se on eri tavoin riippuvainen hänen ominaisuuksistaan, kasvatuksesta ja ympäristöstään. (Dufva 2000: 74–75, 89–90.)

Sosiaalista vuorovaikutusnäkökulmaa on korostettu erityisesti toisen kielen (S2) oppimisessa ja opettamisessa. Toisen kielen oppimisen ja omaksumisen tutkimuksen näkökulma korostaa oppimisen olevan ihmisten välinen, sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla tapahtuva prosessi, jossa tieto on yhteisesti rakennettua ja jossa oppija on aktiivisesti osallisena. Tutkimus ei ole herättänyt keskustelua ainoastaan vieraan kielen opettamisesta ja oppimisesta, vaan myös yleisesti luokkahuoneopetuksen roolista kielen oppimisessa. Tärkeää olisikin huomioida laajemmin, millaista kielen oppiminen on globalisoituvassa maailmassamme tällä hetkellä. (Kääntä 2008: 623–629; ks. Hua, Seedhouse, Wei & Cook 2007.)

Aro (2003) on tutkinut lasten käsityksiä englannin kielen kielenoppimisesta **dialogisesta** (ks. Bakhtin 1987) ja **sosiokulttuurisesta** (ks. Vygotsky 1978) **näkökulmasta**. Näissä näkökulmissa yksilön kieli ja tieto on sosiaalisessa ja vuorovaikutuksellisessa prosessissa kehittyvää dialogia. Lasten kielikäsitteetkin ovat siis tavalla tai toisella peräisin toisilta ihmisiltä. Käsitteet voivat olla pysyviä, muistiin tallentuneita kokemuksia, joissa on tallennettuna myös sosiaalinen tilanne. Kun ajatusta realisoidaan, tulee se julki konkreettisena puhetekona, lausumana. Lausuma on osa puheen jatkuvaa ketjua. Se vastaa aina edeltävään lausumaan ja johtaa seuraavaan. Sanat ja käsitteet eivät vain siirry esimerkiksi opettajalta oppilaalle puheen avulla vaan ne rakentuvat vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. (Aro 2003: 279–280.)

Dialogisen kielentutkimuksen mukaan kieli syntyy ja kehittyy jatkuvassa vuorovaikutuksen virrassa, dialogissa. Dialoginen ajattelu lähtee tarkastelussaan konkreettisista kielenkäytönpiirteistä, joiden perusteella voidaan laatia uudenlaista teoriaa ihmisen mielessä olevasta kielimuodosta. Tällöin kieli ajatellaan jatkuvasti muuttuvana ja vaihtelevana, dynaamisena prosessina. Vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ymmärtämämme puhe ei siirry tuon toisen henkilön päästä omaamme, vaan syntyy siinä tapahtumassa, joka on käynnissä. (Dufva 1999: 23, 25.)

Vygotskyn (esim. 1978) mukaan sosiaalikulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna kieli ja tieto omaksutaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja oppiminen tapahtuu kehitystasolta

toiselle. Lähikehityksen vyöhykkeellä hyödynnetään esimerkiksi opettajan apua ja vasta tämän jälkeen kehitys lähikehityksen vyöhykkeeltä kulkee toisen ihmisen säätelemästä toiminnasta itsenäisyyteen, itsenäisen strategisen toimintavalmiuden tasolle. Tällöin vastuu oppimisesta siirtyy yhteistyöstä yksilölle. (Aro 2003: 279; Alanen 2006: 16.) Oppilaat pystyvät yhteistyössä ja ohjauksessa ratkaisemaan vaikeampia tehtäviä kuin itsenäisesti. Oppiminen ja kehitys ovat hyvää silloin, kun opetus kulkee tämän kehityksen edellä ja opetus nojautuu kehittymässä oleviin toimintoihin ja älyllisiin ponnisteluihin. (Vygotsky 1982: 183–185.)

Nykyisen **konstruktivistisen oppimiskäsityksen** mukaan oppiminen on oivaltamista ja keksimistä eikä samojen asioiden jatkuvaa toistamista. Oppiminen ei siis ole vain uusien tosiasioiden omaksumista vaan myös opittujen tosiasioiden uudelleen organisointia. Pelkkä rutiininomainen toistaminen ei riitä, vaan pysyvän oppimisen kannalta on tärkeää löytää opittavien asioiden väliltä uusia yhteyksiä. Oppijoille ei pitäisi antaa valmiita tietosisältöjä, jotka pitää pönttäämällä oppia, vaan ongelmia, joita ratkaisemalla he oppivat uudet asiat mielekkäissä yhteyksissä. (Saariluoma 2001: 39.)

5.2. Kognitiivinen kielenopetus

Savolainen (2005) näkee kouluopetuksen tehtäväksi saattaa vähitellen oppilaiden intuitiivinen osaaminen heidän itsensäkin tietoon keskustelemalla kielestä. Tällöin vahvistetaan oppilaiden kielellistä tietoisuutta kielestä puhumiseen ja saadaan opetuksen myötä käyttöön tarkempia välineitä, termejä. Kielen opetusta tulisi myös yliopistotasolla kehittää keskustelemaan ja neuvottelevaan suuntaan. Opetuksen keskeinen tehtävä olisikin puhua kielestä eikä niinkään opettaa sitä. Kielitiedon kannalta keskeistä on kielitieteellisten käsitteiden pohdiskelu ja päättely, sillä jo pienillä alaluokkalaisilla on paljon tietoa kielestä ja sen toiminnasta, vaikka metakieli puuttuu. (Dufva 2000: 88; Mäntylä 2004: 53.) Tällaiseen keskustelemaan kielen opetukseen voidaan päästä, kun oppilaille tarjotaan mahdollisuus erilaisiin kieliopillisiin analyyseihin, niiden vertailuun ja yhteisen kieliopillisen näkemyksen kehittämiseen. Kieliopin opetus kehittääkin oppilaiden **metalingvististä ajattelua** silloin, kun se sisältää vertailua, päättelyä, hypoteesien esittämistä ja niiden kumoamista kehittyneemmällä (yleisimmällä, abstraktimmilla) periaatteilla (Leiwo 1998: 182, 184).

Yhdyssanoja on Kytömäen (1989) mukaan käsitelty opetuksessa lähinnä oikeinkirjoituksen ongelmana sen sijaan, että niissä olisi nähty erinomainen tiiviisti ilmaisemisen keino ja liitetty ne käsitteenmuodostukseen. Hän ehdottaakin, että parempi

keino yhdyssanojen opetukseen on keino lähteä liikkeelle funktionaalisesti eikä valmiita sopimuksia opettelemalla. Oppilaat kokevat oivaltamisen iloa ryhmitellessään yhdyssanoja niiden rakenteiden mukaan. Muun koulutyön lomassa olisi oltava aina aikaa pysähtyä pohtimaan luokan silmiin tai korviin osuneita uusia yhdyssanoja. (Mts. 135–137.)

Leiwo (1984: 49) on kritisoinut kouluopetusta siitä, että kielioppia opetetaan koulussa ennen kuin oppilaat ovat siihen kognitiivisesti kypsiä. Nykyopetuksen tulisi muotojen muodostamisen ja analysoinnin sijaan korostaa tekstien tulkinnassa ja tuottamisessa muotojen merkitystä ja niiden käyttöä erilaisissa tekstuaalisissa tilanteissa (Savolainen 2005).

Semanttista ajattelua olisi syytä harjoittaa kaikissa koulun oppiaineissa eikä vain äidinkielen tunneilla. Tällöin oppilaiden maailma avartuu aina uuden sanan edessä. Merkityso pillisiin ongelmiin ei ole Variksen (2004: 391) mukaan yhtä oikeata vastausta, minkä vuoksi myös lasten vaistonvaraiset tulkinnat ovat periaatteessa oikeita. Tällaisissa tilanteissa kouluopetuksen tehtävänä onkin nostaa esiin yleisimmät ja abstrakteimmat tulkinnat sekä huolehtia siitä, että myös konkreettisia ja spesifejä tulkintoja esittäneet oppilaat ymmärtävät kaikki näkemykset. Tästä syystä olen valikoinut tutkimukseeni yksittäisen oppilaan tilapäisyhdyssanoja heidän kirjoitelmistaan.

5.3. Lingvististen tietoesitysten luokittelu

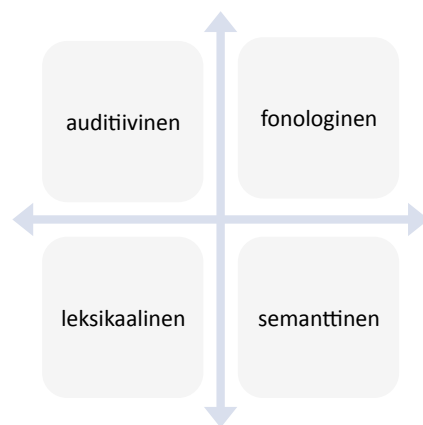
Tutkimuksessani keskityn kielellisten representaatioiden eli tietoesitysten havainnoimiseen, jotka ilmenevät tutkittavien henkilöiden haastatteluissa suhteessa yhdyssanojen oikeinkirjoitukseen. Tavoitteenani on luoda kuva siitä, kuinka haastateltavat rakentavat yhdyssanojen ja sanaliittojen oikeinkirjoitukseen liittyviä merkityksiä, kieliopillisia sääntöjä ja millaista kontekstia he liittävät perusteluihinsa. Tavoitteenani on myös tutkia, onko luokka-asteella merkitystä näiden tietoesitysten luomisessa.

Haastattelut tehtiin koulukontekstissa. Koulukontekstissa tehdyt tutkimukset voivat olla erilaisia kuin arkikontekstissa tehdyt. Arkitilanteessa kielen hallintaa ei mitata oikeakielisyydellä ja sääntöjen muistamisella, vaan erityyppisillä tilannesidonnaisilla mittareilla. Koulukontekstissa lapsen käsityksiä muovaa se, mitä opettaja on sanonut, mitä hän on taululle kirjoittanut ja millaisia kielellisiä esimerkkejä luokan seinille on ripustettu. Lisäksi opetussuunnitelmat, oppikirjat ja materiaalit välittävät kulttuurissamme vahvistettua ja auktorisoitua kuvaa kielestä. Lapsi rakentaa ajatteluaan niin arkisissa kuin akateemisissakin konteksteissa. Aina nämä eivät kohta. (Dufva ym. 2003: 304–305.) Oletan, että haastateltavien vastaukset eivät ole olleet ”järjettömiä”, ja että haastateltavat ovat vastanneet

haastattelutilanteessa oman mentaalisen tietonsa mukaisesti. Aronsson ja Hundeide (2002: 181–182) korostavat kuitenkin, että lapset saattavat vastata mitä tahansa täysin järjettömäänkin kysymykseen tai vain *en tiedä*. Tällöin osallistuminen haastatteluun ja haastattelijan miellyttäminen voivat olla lapselle tärkeämpiä tavoitteita kuin totuuden löytäminen.

Tutkimuksessani keskityn kouluikäisten lasten ja nuorten yhdyssanatajun kehitykseen. Vertailuryhmänä on luokanopettajiksi opiskelevia nuoria aikuisia ja aikuisia, jotka valmistuessaan toimivat mallina ja esimerkkinä oppilailleen ja edustavat kielenkäyttäjää ja kielenhuoltajaa. Luokittelen litteroitua haastatteluaineistoa Revonsuon (2001) esittämien sanojen ymmärtämisen vaiheiden kautta ja tutkin, tarkastelevatko he käsillä olevaa ilmausta **auditiivisin, fonologisin, leksikaalisin** vai **semanttisin** perustein.

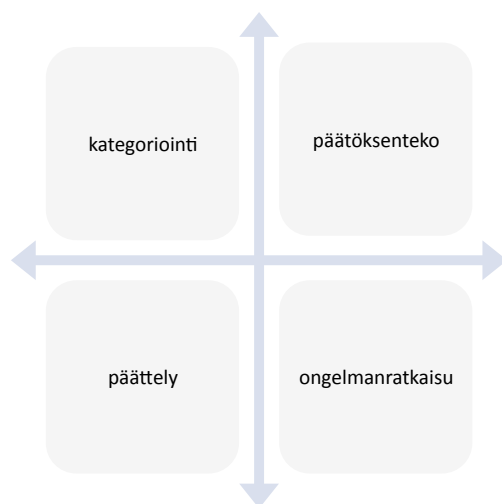
Kuviossa 2 esitän Revonsuon kognitiotieteen filosofisia päätelmiä (2001: 60) mukaillen neljä yksittäisten sanojen ymmärtämiseen liittyvää vaihetta. Vaiheet lienevät tutumpia pienten lasten kielen kehityksen piiristä ja olen ne hieman irrottanut aiemmasta kontekstistaan.



KUVIO 2. Sanojen ymmärtämisen vaiheet

- akustinen auditiivinen analyysi (äänen fysikaalis-akustisten ominaisuuksien käsittely);
- fonologinen prosessointi (millaisia tunnistettavia äänteitä eli kielen perusyksiköitä ärsykkeeseen sisältyy);
- leksikaalinen prosessointi (muodostavatko äänteet tuttuja sanoja, jotka on varastoitu aivojen sanavarastoon eli leksikkoon);
- semanttinen prosessointi (mikä on tuttujen sanojen merkityssisältö).

Lisäksi pyrin analysoimaan haastateltavien vastauksia myös ajattelua edellyttävien tilanteiden (kuvio 3) ja lingvistisen tiedonrakentelun (kuvio 4) mukaisesti.



KUVIO 3. Ajattelua edellyttävät tilanteet

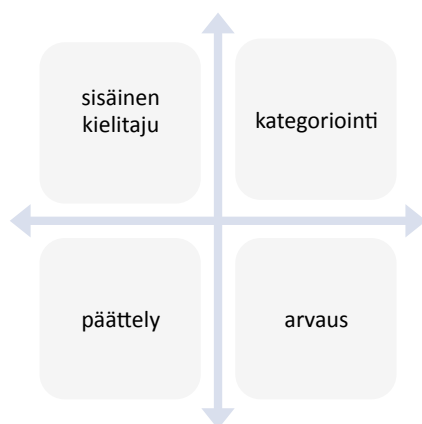
Kategorioinnissa eli luokittelussa ihmisen on kyettävä sijoittamaan joukko objekteja samaan luokkaan. Tällöin tutkimuksen kannalta on oleellista selvittää, millä perusteella ihminen luokittelee objektin. Tällainen perustelu on esimerkiksi piirreanalyysi, jossa objektille etsitään kaikkien sen alaan kuuluvien olioiden yhdistävä piirre aiemmin opitun tai vaikka intuition mukaan. (Revonsuo 2001: 109–110.) Kielitieteen puolella käytetään ilmaisua **semanttinen komponentti** eli **merkityspiirre**, puhuttaessa yleispätevistä kielitieteellisistä merkityksen osatekijöistä. Merkityksellisten elementtien välisiä suhteita ei ole aina helppo kuvata piirteiden avulla, koska elementit ovat perusluonteeltaan erilaisia. (Häkkinen 2001: 82.)

Päätöksentekotilanteessa ihmisen on valittava kahdesta tai useammasta vaihtoehdosta sopivin. Rationaaliseen päätöksentekoon vaikuttavat ne päätelmät, joiden mukaan päätös noudattaa jotakin tarkoin määriteltyä normia, jonka avulla voidaan taata valinnan onnistuneisuus. Päätöksentekoon voi vaikuttaa myös päätöksen hyöty eli utiliteetti. Psykologisessa päätöksenteossa tilanteet muodostuvat toimintakapasiteetiltaan usein monimutkaiseksi ja ne rasittavat työmuistia. Ihmiset pyrkivät tällöin yksinkertaistamaan päätöksentekoprosessiaan ja päätyvät virheellisiin tilanteiden hahmotustapoihin. Näitä virheellisiä päätöksiä kutsutaan päätösilluusioksi. (Revonsuo 2001: 111–113.)

Päättelyssä on kyse formaalista logiikasta ja siitä, miten ihminen ratkaisee loogisia tehtäviä. Päättelytehtäville on tyypillistä, että virheet lisääntyvät, kun tehtävä tulee monimutkaisemmaksi. Päättelyssä voi tapahtua myös erilaisia hahmotusvirheitä (yhteensopivuus- ja vahvistusilluusio). Ongelmanratkaisutilanteissa oppijan pitää kehittää uusia menettelytapoja, koska ongelmanratkaisussa välittömästi oppijan käytössä olevat keinot eivät tähän riitä. Ongelmat muodostavat monimutkaisia ketjuja ja niiden ratkaisemiseen tarvitaan aiemmin nähtyjen, koettujen ja opittujen ratkaisujen pohjalta syntyneitä

toimintakokonaisuuksia. Näihin ongelmanratkaisumalleihin perustuvat myös ihmisten väliset taitoerot. (Revonsuo 2001: 114–115.)

Tutkimuksessani tarkastelen lingvististen tietoesitysten muodostumista sanojen ymmärtämisen vaiheiden lisäksi näiden ajattelua edellyttävien kategorioiden kautta. Tutkin, onko oppilas perustanut vastauksensa **sisäiseen kielitajuun, kategorisointiin, päättelyyn** vai **arvaukseen**. Kuviossa 4 esittelen tähän tutkimukseen liittyvän sisällönanalyttisen luokittelun, jonka olen muokannut aiemmin esittämistäni tutkimuksista ja aineistostani esiinnousseista piirteistä.



KUVIO 4. Lingvistisen tiedonrakentelun luokittelu aineistossani

Sisäiseen kielitajuun luokittelun perustelut, joissa haastateltavat ovat käyttäneet kielellistä intuitiotaan yhdyssanan oikeinkirjoitusta perustellessaan. Perustelusta ei ole löydettävissä viittausta kieliopilliseen sääntöön, tai perustelua ei johdeta mistään toisesta yhteydestä. Haastateltava myös selkeästi osoittaa, että hän pohtii ja ajattelee vastaustaan. Perusteluissaan haastateltava ei osaa oikein selittää ja kertoa, miksi ilmaus pitäisi kirjoittaa yhteen tai erikseen, ja käyttää verbejä ”näyttää”, ”tuntuu”, ”kuulostaa”.

Kategorisointiin luokittelun vastaukset, joissa viitataan ja käytetään oikeinkirjoituksen tunnistamiseen jotain kieliopillista sääntöä; esim. adjektiivin tai *-kin*-liitteen kokeileminen. Tällöin haastateltava on tunnistanut ilmaisusta semanttisia komponentteja, merkityspiirteitä, joiden avulla ja jotain säännönmukaisuutta soveltamalla hän luokittelee ilmaisun yhdyssanaksi tai sanaliitoksi.

Päättelyyn perustuvaan luokitukseen kuuluvat vastaukset, joissa haastateltava on loogisesti päätellyt oikeinkirjoitusmuodon tai hyödyntänyt ongelmanratkaisutaitojaan. Tällaisia päätelmiä ja ratkaisuja ovat esimerkiksi kontekstin kautta päätelty vastaukset, muistiin tai muistikuviiin perustuvat päätelmät, erilaiset ongelmanratkaisutilanteet ja loogiset päätelmät sanaluokkien kautta.

Arvauksiksi olen luokitellut sellaiset haastateltavien vastaukset, joissa 1) ei ole osoitettavissa muutoin esimerkiksi päättelyä, 2) joihin vastataan vain *en tiedä*, 3) haastateltava ei tiedä ilmauksen merkitystä ja kertoo sen, tai 4) osoittaa negatiivista asennetta puheessaan. Haastateltava mahdollisesti vain umpimähkäisesti ilmoittaa vastauksen ilman, että miettii sitä yhtään.

Haastateltavien vastauksissa voi **”oman äänen”** lisäksi kuulla myös aiemmista vuorovaikutuksellisista ja kulttuurisista tilanteista mukaan tulleita **”ulkoisia ääniä”**, **”toisten ääniä”**. Nämä toiset äänet voivat olla institutionaalisia agentteja (opettaja) tai muutoin tärkeitä ihmisiä (vanhemmat). Dialogisen näkökulman mukaisesti toisten äänten kuuluminen on merkki siitä, että haastateltava ei ole vielä itse ottanut haltuunsa puhumiaan käsityksiä ja prosessoi ongelmaa muiden kautta. Toisten äänien lainaaminen voi olla myös merkki puuttuvasta tai kehittyvästä itsesäätelystä. (Aro 2003: 279, 291.) Voidaan siis todeta, että itsesäätely ja oman toiminnan suunnittelu muodostavat yhdessä toteutuksen ja arvioinnin kanssa käsitteellisen sillan tietoisuuden ja oppimisen välille (Alanen 2006: 15).

6. LINGVISTINEN TIEDONRAKENTELU

Seuraavassa esittelen tapauskohtaisesti kunkin haastatellun (N = 12) oppilaan ja opiskelijan perustelut yhdyssanojen ja sanaliittojen oikeinkirjoitukselle. Tavoitteena on havainnollistaa, kuinka yhdyssanataju ja lingvistinen tiedonrakentelu kehittyvät peruskoulusta yliopistoon. Haastatellut oppilaat ja opiskelijat on valittu kustakin opetusryhmästä ensimmäisen kyselykerran perusteella niin, että toinen haastatelluista sai eniten oikeita vastauksia ja toinen vähiten oikeita vastauksia. Haastateltavien nimet on tutkimuksessa vaihdettu sukupuolen mukaisesti. Tutkimuksellisista syistä käsittelen kaikkia ryhmiä ensimmäisen kyselykerran luokka-asteen mukaisesti, vaikka haastattelutilanteessa haastateltavat olivat vuotta ylemmällä luokka-asteella yhdeksäsluokkalaisia lukuun ottamatta.

Kerron ensin haastateltavien oman arvioinnin äidinkielen ja kirjallisuuden taidoistaan ja sen jälkeen analysoin heidän vastauksiaan ja luokittelen niitä teoriataustani suuntaisesti. Poimin esimerkkejä haastateltavilta erityisesti niistä ilmauksista, joissa oppilaalla ja opiskelijalla on muihin haastateltaviin nähden poikkeavia vastauksia, perustelut toistuvat usein tai ne antavat lisätietoa siitä, miksi jokin yhdyssana tai sanaliitto tulkitaan oikein tai väärin kirjoitetuksi. Litteroiduissa teksteissä kyselylomakkeessa (liite 1) esiintynyt ilmaus on ensi kertaa mainittuna kirjoitettu kursiivilla. Litterointimerkit löytyvät liitteestä 2. Jokainen tutkija tekee omat ratkaisunsa litteroidessaan aineistoaan, sillä litteroinnin tarkkuus on sidoksissa tutkimuksen tavoitteisiin (Tainio 1997: 31). Olen soveltanut litteroinnissani tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti karkeaa keskustelunanalyttistä merkintätapaa (ks. esim. VISK 2004; Tainio 1997; Koskela 2007). Tarkasteltuani haastatteluaineistoani, nousivat sisällöllisten perustelujen lisäksi haastattelusta esille tauot, puhenopeus ja äänen voimakkuus. Äänen voimakkuus tuli esille erityisesti sanan ensitavun painotuksessa tai kokonaisen sanan muuta ympäristöä voimakkaampana puheena. Olen jättänyt litteroinnista pois sekä sävelkulkua, hengitystä tai naurua ilmaisevat merkinnät että *η*-äänteen merkit, koska näillä merkinnöillä ei ole tutkimusongelmieni kannalta merkitystä.

6.1. Ensimmäisen luokan oppilaiden tiedonrakentelu

6.1.1. Tapaus Hanna

Hanna on ensimmäisen luokan oppilas, joka sai keväällä tehdyssä Yhteen vai erikseen? -kyselyssä luokaltaan eniten oikeita vastauksia (22/30). Hanna arvioi, että hänen taitonsa niin lukemisessa, tarinan kirjoittamisessa, ilmaisutaidossa kuin oikeinkirjoituksessakin ovat erinomaiset. Haastattelun yhteydessä Hanna vastasi samaan kyselyyn ja sai oikeita vastauksia 25/30.

Hanna käyttää sisäistä kielitajuaan ja sanoja toisiinsa liittävää puhenopeutta ja painotusta hyväkseen perustellessaan esimerkiksi ilmauksen *tosi paljon* -kirjoitusasua:

Hanna: *tosi paljon*. ei oo oikein kirjoitettu.
 H: miksi.
 Hanna: koska sekin on niinkus sillee, ei sitäköv vois silleen >tosipaljon<, ni sep pitäs kirjoittaa tosi (.) paljon.
 H: eli sep pitäs ollas semmonen pieni tauko kun puhutaan <tosi paljon> kuin että >tosipaljon<.
 Hanna: niin.

Mäntylän (2004: 49) tutkimuksessa vielä osa neljännen luokan oppilaista käytti sanan määrittelyn analyysissään apuna sen vertaamista lauseeseen. Tämä tulee esille tässä tutkimuksessa erityisesti ensimmäisen luokan oppilaiden pohdinnoissa. Esimerkiksi Hanna perustelee yhteen ja erikseen kirjoittamista sillä, että tunnistaa ilmauksen sanaksi tai lauseeksi. Ensimmäisessä esimerkissä sanan semanttinen merkitys ei kuitenkaan ole oppilaalle tuttu, joten oletan, että hän arvaa vastauksensa:

Hanna: *yö kyöpel*i (.) on oikein kirjoitettu.
 H: ja miksi.
 Hanna: siin on niinku kaks niinku (.) eri sanaa tais sillee, ja siks ne on.
 H: mitkä ne kaks eri sanaa on ovat siinä.
 Hanna: yö ja kyöpeli.
 H: ja sen takia ne kirjoitetaan erikseen.
 Hanna: ni:in.
 H: tiiätkös sie mitä yökyöpel tarkoittaa.
 Hanna: en.

Tässä toisessa esimerkissä Hanna tunnistaa kahden eri sanan muodostavan lauseen. Oletan, että *unohtaasen* on merkitykseltään tutumpi kuin *yö kyöpel*i:

Hanna: *unohtaasen* (.) ei oo oikein kirjoitettu.
 H: ja miksi.
 Hanna: koska täs son lause, unohtaas// eiku unohtaas sen. sehän on lause. ni sitä ei kirjoiteta yhteen.
 H: mitkä kaks eri sanaa siinä sitten on.
 Hanna: unohtaaj ja sen.

Hannan lausetaju ei ole kuitenkaan vielä aivan kehittynyt, sillä hän sekoittaa vielä adjektiivin ja siihen liittyvän pääsanan sanaliiton ja lauseen keskenään:

Hanna: *ison puun.* oo: on oikein kirjoitettu.
 H: ja millä perusteella.
 Hanna: no jos se ov vähän niinkul lause.
 H: ison puun on vähän niinkul lause.
 Hanna: ni: in.
 H: okei. mikäs sum mielestä on lause.
 Hanna: tai ei tuo ool lause, mut semmonen sana tai niinku (.) joku semmonen.

Seuraavassa selityksessään Hanna hyödyntää semanttista päättelyä ja integroi muiden kouluaineiden opetusta määrittäessään *viisiottelu*-ilmauksen oikeinkirjoitusta. Oletan, että hän päätyy virheelliseen lopputulokseen siksi, että matematiikassa lukuja käsitellään numeroin ja tämä konteksti lienee hänelle tutumpi:

Hanna: *viisiottelukaan* ei ole oikein.
 H: miten sep pitäs kirjoittaa.
 Hanna: erikseen.
 H: miksi.
 Hanna: koska siin_ on numero tässä vä// niinkun numero viisi. niinkuv välissä. ja sitten ottelu on ihan eri sana.
 H: se eij_oon numero. täällähän sie sanot et kaksikymmentä kirjoitetaan sen takia yhteen ku se on numero.
 Hanna: ni: in. mutta ku tää viisi ottelu, nin eij_ oo//
 H: ottelu eij_oo_ numero.
 Hanna: vaan se_ on niinku semmonen peli.
 H: se oj joku peli. ni sen takia numero ja joku muu sana kirjoitetaan erikseen.
 Hanna: niin.

Kielitaju on Hannalla mielestäni kehittynyt, koska hän osaa päätellä oikein henkilön, vaikka ilmaus tilapäisyhdyssanana ei ollut tuttu:

Hanna: *jäätelö nainen* pitäs kirjoittaa yhteen, koska (.) >vaik siin onkin kaks sanaa<
 mutta se on niinku henkilö. ja niinkuj jäätelönainen on, niinkup pitäs.
 H: mitä se tarkoittaa se jäätelönainen. minkälainen henkilö on jäätelönainen.
 Hanna: se (.) en nyt oikein osaa sanoa.
 H: [no kuvittele]
 Hanna: se_ on semmonen (.) mm. em mie osaa sannoo.
 H: jäätelönainen on jonkullainen henkilö, ni sen takia kirjoitetaan yhteen. no niin.
 Hanna: [niin]

Hanna osaa liittää lauseen ilmauksen ympärille, mutta se ei kuitenkaan johda oikeaan päättelyyn ilmauksen oikeinkirjoituksesta:

Hanna: *<lumen valkoinen>* (.) on oikein kirjoitettu.
 H: ja millä perusteella.
 Hanna: hmm. en osaa oikein selittää.
 H: no keksitkö jonkun lauseen siihen ympärille.
 Hanna: (.) talvi on lumenvalkoinen.
 H: selvä. ja silloin se kirjoitetaan erikseen. talvi on lumen valkoinen. selvä.

Hanna ei käytä yhdenkään ilmauksen oikeinkirjoituksen perusteluina *-kin*-liitteen tai adjektiivin liittämistä sanan loppuun tai sanojen väliin. Tätä ei opetussuunnitelman mukaan häneltä vielä odotetakaan. Numeraalin sisältävien ilmausten yhteydessä hän viittaa lukuun ja *hiirijuo*-ilmauksessa tekemiseen. Sanaluokista hän ei vielä varsinaisesti puhu. Leiwo (1984: 47–48) on todennut, että noin kahdeksanvuotiaana lapset pystyvät erottamaan sanojen ja lauseiden merkityksen ja muodon toisistaan, ja että heillä on tapana reagoida ilmausten kieliopillisuutta ja hyväksyttävyyttä koskeviin kysymyksiin merkityksen, ei muodon perusteella. Hanna näyttää tämän tutkimuksen perusteella pohtivan yhteen ja erikseen kirjoittamista erityisesti muodon perusteella. Ilmaisujen semanttinen tarkastelu on hänelle epävarmaa niin tutuissa kuin tuntemattomammassakin yhdyssanoissa ja sanaliitoissa. Oman arvionsa mukaan Hanna on äidinkielen taidoiltaan erinomainen ja näyttää siltä, että hän myös osaa arvioida omaa osaamistaan ainakin näiden tutkimustulosten mukaisesti. Tutkimukseni perusteella esitän, että äidinkielen ja kirjallisuuden taidoiltaan erinomaiseksi itsensä arvioima ensimmäisen luokan oppilas ei kuitenkaan aiempien tutkimusten tavoin vielä kykene sanojen ja lauseiden järjestelmälliseen semanttiseen tarkasteluun.

6.1.2. Tapaus Leena

Leena on ensimmäisen luokan oppilas, ja hän sai kevään kyselyssä tulokseksi 9/30. Vastaavasta kyselystä syksyllä Leena sai tulokseksi 16/30. Tutkimukseni perusteella on mahdotonta sanoa, mistä syystä oppilaan tulokset ovat ensimmäisestä kyselykerrasta parantuneet. Leena arvioi omat äidinkielen taitonsa kaikilla osa-alueilla erinomaisiksi.

Haastattelutilanteessa Leena on epävarma perusteluissaan, vaihtaa mielipidettään ja vaatii haastateltavan ohjausta. Hän erottelee ilmauksista yleensä kaksi erillistä sanaa, eikä osaa selittää perustelujaan:

- H: yö kyöpel*i*. onko oikein vaiv väärin kirjoitettu.
 Leena: oikein.
 H: sitte laitar ruksi. ja sitte kerrom miullem minkä takia se siun mielestä on oikein kirjoitettu.
 Leena: no kun siinä on taas ne kaks sanaa.
 H: kun siinä on kaks sanaa sillesä, jo:o. mutta nythän, ku ne on erikseen kirjoitettu. ku siin on tuo sanaväli.
 Leena: (.)
 H: ni siinä. nyt tääki tarkottas, tää siun ruksi sitä, et nep pitäs kirjottaa erikseen. eli onks se yhdyssana eli kirjoitetaan ilman sanaväliä vai onks se sillä tavalla et nää sanat kirjoitetaan erikseen.
 Leena: on.
 H: eli sanat kirjoitetaan erikseen. jeps, mitä yökyöpel*i* tarkoittaa.
 Leena: en mä tiä.

Leena perustelee useimmiten tulkintojaan auditiivisesti ja visuaalisesti. Yleensä hän perustelee valintansa sillä, että ”*se kuulostaa ja näyttää paremmalta ku se on erikseen*” ja käyttää siis sisäistä kielitajuaan päätellessään vastausta:

Leena: *kiharat (.) hiukset (.) se_on* noin oikein.
 H: *sitter ruksi (.) ja miks se on mielestäsi oikein.*
 Leena: *em mä osaas selittää.*
 H: *no a// kokeile jotain.*
 Leena: *no silleesä kun (.)*
 H: *tuntuuks susta siltä vai näyttääks se paremmalta.*
 Leena: *näyttää.*
 H: *ku se on tälleen erikseen. ja se näyttäs huonolta jos se ois kirjoitettu yhteen. mitäs se kuulostaa ääneen.*
 Leena: *kiharat (.) hiukset.*
 H: *eli väli. entäs jos sanosit sen yhdyssanana.*
 Leena: *>kiharathiukset<*
 H: *onko niillä eroo.*
 Leena: *ei.*

Auditiivinen päättelykyky ei kuitenkaan ole vielä niin kehittynyt, että Leena pelkän kuuloaistin perusteella hahmottaisi sanojen painotuksia ja näin sanan tai sanaliiton rakennetta.

Leena ei käytä etsiessään perusteluja tulkintoihinsa *-kin*-liitettä tai adjektiivia tai muita normatiivisia sääntöjä. Hän päättelee yhdyssanojen ja sanaliittojen oikeinkirjoitusta enimmäkseen sanatasolla, leksikaalisesti. Yksi lausetason perustelu kuitenkin löytyy, jossa voi kuulla myös ulkoisen äänen, kun hän viittaa tarinaan:

Leena: *hiirijuo. se ov väärin.*
 H: *miksi.*
 Leena: *koska siinä on kaks sanaa silleesä.*
 H: *siin on kaks sanaa silleesä. mitä ses silleesä tässä tarkoittaa (.) minkälaisia sanoja nuo on hiiri juo.*
 Leena: *no niistä voi tehdä lauseita ja sittejä ja.*
 H: *okei. mistä siet tiiät, että siitä tullee lause.*
 Leena: *noj jos se on vaikka tarinassa (.) hiiri juo tai silleen.*

Vain ilmauksessa *kaksi kymmentä* Leena pohtii semanttisesti ilmauksen tarkoitetta eli lukua. Muissa ilmauksissa hän ei viittaa lainkaan ilmauksen merkitykseen tai tarkoitteeseen. Luvun sisältävissä yhdyssanoissa tai sanaliitoissa hän kirjoittaisi lukua tarkoittavan ilmauksen mieluummin numeroin kuin kirjaimin. Tässä lienee kyse samanlaisesta matemaattisesta päättelyketjusta kuin Hannalla, ja matemaattinen ajattelu tulee vahvempana esille kuin kielellinen ajattelu. Ilmauksen semanttinen merkitys urheilulajina ilmauksessa *viisiottelu* lienee Leenalle vielä epäselvä:

H: *ajattelet// sitä viisi numerolla niinku vai kirjaimella.*
 Leena: *viisi numerolla.*
 H: *eli viisi numerolla ja sitten ottelu. se ois oikein kirjoitettu. mitäs viisiottelu tarkoittaa.*
 Leena: *silleesäv vaikka (-).*
 H: *viiden kanssa. ni sit tuleev viisiottelu. selvä.*

Lukuvirheitä esiintyy pitkässä yhdyssanassa ”*neli maailmalla, neli maali malla*”. Muutoin pitkien yhdyssanojen oikeinkirjoitusta Leena pohtii esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Leena: *kesäloma viikko* (.) oikein.
 H: ja millä perusteella.
 Leena: koska se_on kesä ja loma. siinä on se yks sana ja sitten (.) se viikko.
 H: viikko ei käy enää yhdyssanaks.
 Leena: niin.
 H: miks_ei.
 Leena: siks koska siinä eij_oo enää tuota toista sanna.
 H: et siin ei oo enää toista sanna. tuossa viikko sanassa pitäis olla joku muu toinen sana mukana, et siitä tulis yhdyssana.
 Leena: niin.

Leena mieltää yhdyssanaksi vain kaksiosaiset yhdyssanat. Kolmi- tai useampiosaiset yhdyssanat ovat hänen mielestään mahdottomia. Niinimäki (1991: 97) toteaa, että usein kirjoittaja hahmottaa konstruktion kaksi ensimmäistä osaa yhdyssanaksi ja kolmas osa hahmottuu erilleen.

Leena ei käytä yhdenkään yhdyssanan tai sanaliiton oikeinkirjoituksen pohdinnassa avukseen normatiivisia sääntöjä. Hän pohtii ilmausten oikeinkirjoitusta sanatasolla ja kuulostelelee sisäisen kielitajunsa perusteella, tuleeko kahden eri sanan väliin sanaväli vai ei. Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että heikot äidinkielen oikeinkirjoitustaidot omaava oppilas pohtii sanojen oikeinkirjoitusta sisäisen kielitajunsa perusteella eikä hahmota oikeinkirjoitusta muodon, rakenteen tai merkityksen perusteella.

6.2. Kolmannen luokan oppilaiden tiedonrakentelu

6.2.1. Tapaus Paula

Paula on kolmannen luokan oppilas, joka sai niin kevään kuin syksyn kyselyssä tulokseksi 41/49. Paula arvioi omat taitonsa lukuharrastuneisuudessa ja tarinan tuottamisessa erinomaisiksi ja ilmaisutaidossa ja oikeinkirjoituksessa kiitettäviksi. Paula lähtee haastattelutilanteessa pohtimaan innokkaasti ja reippaasti yhdyssanojen oikeinkirjoitusta. Kolmannella luokalla Huismanin (2006: 47) mukaan oppilaiden suhtautuminen äidinkieleen ja kirjallisuuteen muuttuu sitä myönteisemmäksi, mitä enemmän he osaavat oppiaineen asioita. Tyttöjen suhtautuminen äidinkieleen on myönteisempää kuin poikien. Tämä näkyy myös Paulan tiedonrakentelussa.

Paula käyttää usein adjektiivia *hassu* pohtiessaan, onko ilmaisu yhdyssana vai ei:

- H: kerrom mikä on yhdyssana.
 Paula: no yhdyssana on sana, jossa on kaksi sanaa yhdessä ja sen öö. minä testaan sen aina, että onko se yhdyssana vai erikseen kirjoitettava sana niin, että öö, jos on jalkapallo, ni sitten hassu jalkapallo. se on oikein. adjektiivi tulisi siihen eteen. mutta jos adjektiivi ei voit tulla siihen keskelle, jos se on yhdyssana. niin kuin, että esim jalkapallo hassu, eiku jalka hassu pallo.

Yleisimmin hän käyttää *hassu*-adjektiivin perusmuotoa eikä siis taivuta sitä pääsanan mukaisesti. Kun ohjaan häntä haastattelun yhteydessä taivuttamaan *hassu*-adjektiivia, hän päätyy oikeaan lopputulokseen. Paula pystyy myös prosessoimaan kieliopillisten käsitteiden kanssa, ja käsitteet adjektiivi, pääsana ja lauseyhteys ovat hänelle tuttuja. Lisäksi hän osaa liittää yhdyssanan kontekstiin:

- Paula: *loppu mäessä. hassu loppumäessä. loppu hassu mäessä.* öö, no. en osaa sanoa kumpi se on. pitää miettiä.
 H: hmm. mieti ääneen.
 Paula: noo. loppumäessä (.) hassu loppumäessä. loppu hassu mäessä. mitenkähän se menis (.) loppumäessä. no, se vois olla yhdyssana, mutta (.) loppumäessä. no, hassu loppumäessä. loppu hassu mäessä.
 H: kokeileppas taivuttaas sitä adjektiivia niinkus se pääsana taipuu.
 Paula: hassustik// ko.
 H: miten tuo loppumäessä taipuu. miten se on taipunut. mikä siitä olis perusmuoto.
 Paula: maki.
 H: mm. eli loppu maki. hassu loppu maki. niin (.) ku nyt on loppu mäessä, ni miten se taipus se hassu.
 Paula: en tiedä.
 H: hassussa.
 Paula: aa, hassussa loppumäessä. no, miusta se on sitteväärin, koska sen pitäs olla. öö, yhteen ehkäpä.
 H: annam mulle joku lauseyhteys taas missä käytät tota.
 Paula: isä juoksi loppumäessä maraton// no, ei. isä juoksi. öö, eiku isä kompastui loppumäessä.
 H: sillen se_ois yhteen, niinkö.
 Paula: niin.

Paula käyttää kuitenkin *hassu*-adjektiivia verbienkin yhteydessä:

- Paula: *kanta esittää. hassu kantaesittää. kanta hassu esittää. kaah//* hmm. miusta se ois taas niinku järkevämpi noin, mutta sittek ku taas testaan, ni se_ois niinku yhdyssana. sen testauksen kannalt// mut miusta se ois niinku noin järkevämmän näkönen.
 H: järkevämmän näkönen. okei.
 Paula: niin. ja muutenkin (.) niin, ku siinä ov väli.
 H: mitäs se tarkoittaa.
 Paula: no sitten sen niinku, aim mikä. tuo kanta esittää.
 H: niin.
 Paula: no, kantaesittää, no, joku, jos joku tyyppi tai joku, kuka nyt kanta onkaan. ni se esittääj jotakin. niin, tai no. tai niin. no, niin. em mie osaa selittää.
 H: jeps.
 Paula: kantaesittää. no, voishan siihen tullav väli, mutta eihän siihen pakosti tuuv väli. no mie pistän siihe, että siihen tulleevä väli. noin.

Yllä olevassa esimerkissä Paula pohtii myös ilmauksen semanttista merkitystä, mutta koska ei ymmärrä verbin oikeaa merkitystä, hän päätyy virheelliseen lopputulokseen. Hän käyttää

yhdyssanojen oikeinkirjoituksessa hyväkseen sisäistä kielitajuaan ja visuaalista hahmottamiskykyään:

Paula: *suomalaismies*. no, mm. hassu suomalaismies. kyllä se kirjoitetaan yhteen, koska oom mie lehessäkin nähny. jossa. esim että joku nuori suomalaismies. nis sitten se ollaan yhteenkirjotettu. eli kyllä.

Koulukontekstissa lapsen käsityksiä muovaa se, mitä opettaja on sanonut, mitä hän on taululle kirjoittanut ja millaisia kielellisiä esimerkkejä luokan seinille on ripustettu (Dufva 2003: 305). Tämä näkyy Paulan pohdinnoissa seuraavalla tavalla:

Paula: *tummansininen*. no se on yhdyssana, koska meillä oli kerran tunnilla tummansininen ja kaikki tämmöset esim. vaaleanharmaa ja semmoset kaikki niinku. minkä värisävynen joku väri on, ni se on niinku yhdyssana.

Pitkässä yhdyssanassa Paula päätyy ensimmäisen luokan oppilaan tavoin virheelliseen lopputulokseen:

Paula: *kesäloma viikko*. hassu kesälomaviikko. kesäloma hassu viikko. no, mm. kesälomaviikko. se, öö, on oikein kirjoitettu. siihen tuleev väli. kesäloma viikko.
 H: perustelitko sen tarkasti.
 Paula: noo, koska. sitten kun tuossa on jo yksi yhdyssana, nis sitten siinä ois niinku kolme sanaa yhdessä.
 H: ja sellasta eiv voi olla.
 Paula: niin. ei ainakkaan mium mielestä.

Virheelliseen päätelmään hän päätyy myös erisnimen ja siihen liittyvän substantiiviattribuutin kanssa seuraavasti:

Paula: *prinsessaruusunen*. öö. on yhteenkirjotettu, koska siihen, öö. käy hassu prinsessaruusunen. mutta siihen ei käy prinsessa hassu ruusunen.

Kielitieteellisten termien käyttö lisääntyi Mäntylän (2004: 53) tutkimuksessa ensimmäiseltä luokalta neljänteen luokkaan. Ensimmäisellä luokalla sanaa ei juurikaan vertailtu lauseeseen tai punnittu verbien ja substantiivien olemusten eroa, toisin kuin neljännellä luokalla. Myös tässä tutkimuksessa ainakin Paulan osalta kielitieteellisten termien käyttö lisääntyi suhteessa ensimmäisen luokan oppilaisiin. Eli voisin todeta, että yhdyssanataju on melko kehittynyt mutta siinä esiintyy kyselyn perusteella epävarmuutta. Virheitä Paulalla esiintyy pitkissä yhdyssanoissa, genetiivialkuisissa yhdyssanoissa ja joissakin sanaliitoissa. Paula kategorioi yhdyssanoja ja sanaliittoja käyttämällä adjektiivimenetelmää. Kielitieteellisten normien ja niiden mukainen kategorioiminen on vielä vaihtelevaa. Koska Paula käy innokkaasti dialogia itsensä ja haastattelijan kanssa lingvistiksestä tiedonrakentelusta, voisi keskusteleva kieliopin opetus ohjata häntä korjaamaan virheelliset päätelmät.

6.2.2. Tapaus Teemu

Teemu on kolmannen luokan oppilas, joka sai kevään kyselyssä tulokseksi 18/49 ja syksyn kyselyssä 33/49. Tutkimuksen yhteydessä en voi sanoa, mistä oikeiden vastausten määrän kasvu johtuu; onko tapahtunut oppimista, auttaako äänen ajattelu oppilasta vai oliko oppilas esimerkiksi motivoituneempi syksyn kyselyssä.

Teemu arvioi omat taitonsa tarinan tuottamisessa kiitettäväksi, lukuharrastuneisuudessa ja oikeinkirjoituksessa hyväksi ja ilmaisutaidossa tyydyttäväksi. Tämän kyselyn perusteella näyttää siltä, että Teemu arvioi oikeinkirjoitustaitojaan yläkanttiin. Haastattelun alussa Teemu ei osaa perustella pohdintojaan ja vastaa useimmiten lyhyesti ”*en tiiä*” tai ”*em mie osaa*”. Jonkin verran hän perustelee vastauksiaan auditiiviseen havaintoon perustuen: ”*se ehkä kuulostaa vähän tyhmältä, jos siinä ov väli.*” Opettajan ja kouluopetuksen ääni kuuluu seuraavien ilmauksien pohdiskeluissa:

Teemu:	<i>olipakerran.</i> ja sem pitää olla tuolleen.
H:	miksi.
Teemu:	no, siks kum mie joskus kirjoitin sen, niinku et siin oli väli ja sit se piti korjata aina.
H:	mm.
Teemu:	((naurua))
H:	eli joku anto siulle palautetta, että olipa kerran kirjoitetaan yhteen jossain kirjoitelmassa.
Teemu:	nmm.

Teemu perustelee valintojaan myös visuaalisin perustein:

H:	sie oot taas ihan oikeessa, et <i>kaksi kymmentä</i> kirjoitetaan yhteen. mutta <u>miksi</u> se sum mielestä kirjoitetaan yhteen.
Teemu:	en tiiä.
H:	taas tuntuu siltä.
Teemu:	niin.
H:	ootko sie <u>nähny</u> jossain tai <u>kuullu</u> .
Teemu:	oon montaki kertaa.
H:	nähny. missä sie oot nähny sen, et se kirjoitetaan yhteen.
Teemu:	taululla.

Edellä esitetyissä esimerkeissä tuli mielestäni selkeä vihjaus siihen, kuinka opettajan toiminta niin taulutyöskentelyssä kuin kirjoitelmien ja tehtäväkirjan tarkastuksessa on tärkeää. Jos virheellisiä vastauksia ei korjata tai opettaja käyttää virheellistä ilmaisua, saattaa se jäädä oppilaan mieleen virheellisenä. Tämä havainto tukee edelleen Dufvan (2003: 305) tutkimustuloksia: opetustilanteen lisäksi opetussuunnitelmat, oppikirjat ja materiaalit välittävät kulttuurissamme vahvistettua ja auktorisoitua kuvaa kielestä. Auktorisoivaa kuvaa kielestä ja oikeinkirjoituksesta välittää myös koulun ulkopuolinen media:

Teemu: *tällä kertaa. se on väärin, koska sem pitää olla yht// teen.*
 H: *ja miksi sem pitäs olla yhteen.*
 Teemu: *no, em mie tiä. telkkarissa lukkee aina silleen, että tällä kertaa.*

Koskelan tutkimuksen (2007: 23) mukaan neljäsluokkalaisilla on vielä vaikeuksia perustella onko jokin tietty ilmaus sana vai ei. Perustelut tehdään useimmiten ilmauksen merkityksen mukaan. Esimerkiksi Teemu perustelee yhdyssanojen oikeinkirjoista ilmaisuuden olemassaololla ja sillä, että ilmaisu on ”*todellinen asia*”:

H: *ison puun.*
 Teemu: *ni se ov väärin.*
 H: *et sep pitäs kirjottaa yhteen.*
 Teemu: *niin.*
 H: *ja miksi.*
 Teemu: *koska se_on todellinen asia.*
 H: *TODELLISET ASIAT pitää kirjottaa yhteen. okei. millä tavalla se_on todellinen asia. toi on hyvä.*
 Teemu: *no, koska on olemassa puita, mitkä on isoja.*

Vain ilmauksissa *yö kyöpel*i ja *tummansininen* hän viittaa ilmauksen merkitykseen, kun opettajana ja haastattelijana siihen hieman ohjaan häntä. Kyse voi olla lukuvirheestä, kun hän kuitenkin hahmottaa sanan *yökyöpel*i rakenteen väärin: *yökyö peli*, eikä kyseenalaista näin muodostetun kahden eri sanan merkitystä:

H: *mitä se tarkoittaa. tuo yö kyöpel*i.
 Teemu: *jotain peliä.*
 H: *okei. ja minkä ta// sie sen pelin takia niin sep pitäs kirjottaa yhteen. kus se on joku peli, niinkö (.) niin tuota yökyöpel on peli, ni sie sen takia kirjoitat sen yhteen.*
 Teemu: *en tiä. ihan sama.*

Myös Teemu edellisten haastateltavien tavoin hahmottaa värit matemaattisten lukujen lisäksi muusta kouluopetuksesta tutuksi tulleina värinimityksinä oikein. Teemu ei käytä missään perusteluissaan kieliopillisia käsitteitä tai hyödynnä koulussa opetettuja sääntöjä. Teemun kohdalla virheelliseen ajatteluun ja päättelyyn pitäisikin kouluopetuksessa kiinnittää heti huomioita ja ohjata hänen ajatteluaan kieliopillisesti oikeaan suuntaan esimerkiksi keskustelemalla ja pohtimalla erilaisia kieliopillisia merkkejä ja merkityksiä. Tutkimukseni mukaan hän ei käytä lingvistisessä tiedonrakentelussaan lainkaan kategoriointia. Myöskään hänen sisäinen kielitajunsa ei ole kehittynyt siinä määrin, että hän voisi intuitionsa perusteella päätellä yhdyssanan sanaliiton oikeinkirjoitusmuodon. Teemu ratkaisee oikeinkirjoitusongelmansa toisten äänten perusteella tai arvaa.

Vaikka osassa Mäntylän (2004:49) tutkimuksen vastauksia sanan määrittelyminen heijastui sanaluokan tai merkityksen kautta, eivät omassa tutkimuksessani haastatellut neljännen luokan oppilaat käyttäneet sanaluokkiin liittyviä käsitteitä ilmauksen oikeinkirjoituksen määrittelemisessä. Koskela (2007) on tutkinut neljäsluokkalaisten

metakielen käsitteitä äidinkielestä. Kahdentoista oppilaan mielestä *juhlasali* on sana, mutta *auringonnousu* on enää kuuden oppilaan mielestä sana. Kolme oppilasta pitää *auringonnousua* lauseena. Koskelan mukaan *auringonnousu* saattaa oppilaille olla ikään kuin merkityksellinen lause: *aurinko nousee*. Kaksi oppilasta on haastattelussa todennut, ettei *auringonnousu* ole sana, koska se on tapahtuma. Yhdyssanoja osa neljännen luokan oppilaista ei pidä lainkaan sanoina, koska ne heidän mielestään koostuvat kahdesta sanasta. Yhdyssanojen osien määrää tärkeämmäksi syyksi mieltää yhdyssana muuksi kuin sanaksi on se, että yhdyssanan merkitystä ei tunnetta. (Koskela 2007: 18, 23.) Tutkimuksessani tämä tuli esille esimerkiksi Teemun *yökyöpel*i-ilmauksen ja Paulan *kantaesittää*-ilmauksen perusteluissa. Teemulla yhdyssanat ja sanaliitot konkretisoituvat ”*todellisiksi asioiksi*”, eivät tapahtumiksi, niin kuin Koskelan tutkimuksessa. Näyttää siltä, että abstrakti ajattelu on Teemulla epävarmaa.

6.3. Viidennen luokan oppilaiden tiedonrakentelu

6.3.1. Tapaus Anna

Anna on viidennen luokan oppilas, joka sai kevään kyselyssä tulokseksi 47/49 ja syksyn kyselyssä tulokseksi 48/49. Keväällä virheellisesti tulkitut ilmaukset olivat *sinne päin* ja *nettipäiväkirja buumi* ja syksyllä *kanta esittää*. Anna arvioi, että tarinan tuottamisen taito on hänellä erinomaista, lukuharrastuneisuus ja oikeinkirjoitus kiitettävää ja ilmaisutaito tyydyttävää. Näyttäisikin siltä, että hän osaa arvioida äidinkielen taitonsa hyvin.

Anna alkaa heti haastattelun aikana johdonmukaisesti käyttää *-kin*-liitettä tunnistaessaan ilmauksia yhdyssanoiksi ja päättelee, kuulostaako ilmaus hyvältä vai ei. Hän vahvistaa sisäistä kielitajuaan kategorioimalla ilmauksen jonkin kieliopillisen normin mukaan:

- | | | |
|-----|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Anna: | no <i>kesä loma</i> on väärin, koska, niinku. jos siihen laittaa sen <u>kesäkin</u> loma, kuulostaa hölmöltä, että sep pitää olla yhdyssana. |
| | H: | eli <u>kesälomakin</u> kuulostaap paremmalta. |
| tai | Anna: | [niin] <u>kesälomakin</u> on. |
| | Anna: | <i>yksi peli</i> on oikein, koska jos siihev voi laittaa sen <u>yksikin</u> peli. se kuulostaah hyvältä ja. |
| tai | Anna: | <i>hiirijuo</i> ov väärin, koska sanotaan niinku, että hiiri juo. siihen voi laittaa väliin, että <u>hiirikin</u> juo. |

Vaikka ilmaisun semanttinen merkitys on Annalle outo, hän pystyy viidesluokkalaisena jo päättelemään siihen oikean oikeinkirjoitustavan:

- Anna: mikä on *kulta sieppi*.
 H: tiiätkö.
 Anna: onks se lintu. em mie tiiä. kulta sieppi. se on väärin, koska (.) koska niinko kuulostaap paremmalta, jos se on kultakin sie// kultasieppikin, ni siihen väliin ei voi olla kultakin sieppi. nin sem pitää olla yhdyssana.

Anna pääättelee lauseyhteyden perusteella ilmaisun oikeinkirjoitusmuodon genetiivialkuisessa yhdyssanassa seuraavalla tavalla:

- Anna: *viulun soittaja*. se on väärin (.) koska jos sanotaan, että joku on viulunsoittaja, nij joku on. viulunsoittajakin on parempi kuin viulunkin soittaja. sem pitää olla yhdyssana.

Hänen vastauksensa ovat melko lyhyitä ja hän etenee nopeasti, eikä minun haastattelijana tarvitse häntä ohjailla. Anna prosessoi myös kielipillisin perustein:

- Anna: *ison puun*. se_on oikein, koska (.) siin on niinku adjektiiv, että ison (.) tai joku iso puu.
 H: mitä muita sanaluokkia siinä on ku=onko ne molemmat adjektiiveja.
 Anna: toi ison on adjektiiv ja puun substantiivi.
 H: mikä suhdes sillä adjektiivilla on siihen substantiiviin.
 Anna: niinku kertoo mimmonen joku puu on.

Näyttäisi siltä, että koulussa opetetut säännönmukaisuudet ja ulkoa opetellut taidot ovat jääneet Annalle mieleen tai sitten seuraavassa vastauksessa näkyy muiden oppiaineiden vaikutus, vaikkakin hän perustelee vastauksensa sisäisen kielitajunsa mukaisesti:

- Anna: *saksan kieli*. se on oikein koska. saksankin kieli kuulostaa ihan järkevältä. että sen ei tarvii olla yhdyssana.

Oman arvionsa mukaan Anna on erinomainen tarinan tuottaja ja kiitettävä oikeinkirjoitustaidoiltaan. Hänellä näyttää olevan vahva usko omiin kykyihinsä, eikä hän useinkaan jää pohtimaan sanojen yhteen ja erikseen kirjoitusta. Hänen sisäinen kielitajunsa on hyvin kehittynyt ja hän pystyy muutamaa opetettua säännönmukaisuutta testaamalla kategorioimaan yhdyssanan tai sanaliiton oikeinkirjoitusmuodon. Anna pohtii ja perustelee haastattelutilanteessa ääneen kielellistä tiedonrakenteluaan.

6.3.2. Tapaus Eero

Eero on viidennen luokan oppilas, ja hän sai niin kevään kuin syksynkin kyselyssä tulokseksi 22/49. Hänellä on oman arvionsa mukaan tyydyttävät taidot lukuharrastuneisuudessa ja oikeinkirjoituksessa. Välttäviksi hän arvioi taitonsa tarinan tuottamisessa ja ilmaisutaidossa. Näyttää siltä, että hän osaa arvioida äidinkielen taitojaan ainakin tämän tutkimuksen kyselyn suuntaisesti. Haastattelijana joudun ohjailemaan häntä paljon, ja useimmiten hän vastaa

perusteluihin: ”*Empä mie tiää.*” Hänellä tuntuu olevan asennoitumisvaikeuksia niin äidinkieleen kuin kyselyynkin:

H: kerrom mulle ensin mikä on yhdyssana.
 Eero: en tiää.
 H: osaat sie yhtään sannoo minkälainen sana olis yhdyssana (.) ei tuum mieleen.
 Eero: ei.
 H: no mistäs sie sitten tiedät että kirjoitettaanko joku sana yhteej ja joku sana erikseen. miten sie sitä niinku tutkit ja mietit. itekses kun sie kirjoitat.
 Eero: empä mie kirjota.
 H: sie et kirjoitam mittään.
 Eero: en.
 H: okei. ja ja tota sillon sie et. sulle on niinku ihan sama että ku sie et kirjoitam mittään ni, et tulleeکو yhteen vai erikseen kirjoitettu.
 Eero: niin.

Hän perustelee ilman mitään sääntöjä tai muita kokeiluja, että ilmaisu kuulostaa tai tuntuu siltä, että se kirjoitetaan yhteen tai erikseen. Kysyessäni, perustuuko hänen vastauksensa arvaukseen, päättelyyn vai tietoon, Eero vastaa, että arvaukseen. Monesti vaikuttaakin siltä, että hän vain umpimähkäisesti arvaa tai sanoo vastauksensa ilman mitään loogista päättelyä tai kategoriointia:

Eero: *yhtä äkkiä* on oikein.
 H: no miksi.
 Eero: se on sana.
 H: se on sana. okei. miks se on nyt siun mielestä sana.
 Eero: se ov vaan sana.

Vain muutaman ilmauksen kohdalla hän perustelee vastauksiaan:

Eero: *viisiottelukin* on oikein.
 H: no saanko, saanko nyt ottaa vähän taakseppäin. ku kaksikymmentä sie sanoit täällä et sep pitää kirjottaa numeroin.
 Eero: niin.
 H: no, viisiottelu.
 Eero: se on ottelu.
 H: okei. mitäs se viisiottelu tarkoittaa.
 Eero: empä mie sitäkkään tiää.
 H: mutta se on kuitenkin ottelu.

Luvun sisältävät kielelliset ilmaukset ovat Eerolle oikeinkirjoituksen kannalta vahvoja. Tämä tukee aiempia ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaiden vastausten tulkintojani siitä, että tutut, muissakin oppiaineissa esiin tulleet käsitteet ovat ymmärrettäviä ja niiden oikeinkirjoitus sujuu. Eli ilmaisu toistuu ja näkyy useissa eri yhteyksissä.

Eeron esittämät representaatiot ovat useimmiten otaksumia tai virheellisiä käsityksiä, eikä niitä voida pitää hyvin perusteltuina tai tosina uskomuksina. Mentaaliset representaatiot ovat yksilöllisiä ja niillä on emotionaalisia ja motiiveihin liittyviä sisällöllisiä ominaisuuksia (Saariluoma 2001: 44, 47). Eero arvioi omat äidinkielen taitonsa joko tyydyttäväksi tai välttäviksi. Opetustilanteessa heikot äidinkielen taidot omaava oppilas saattaa jäädä

ulkopuolelle ja vetäytyy. Pedagogisena haasteena onkin saada tällaiset oppilaat keskustelemaan omista mentaalisista representaatioistaan ja näin ohjaamaan heidän ajatteluaan ja oppimistaan.

6.4. Seitsemännen luokan oppilaiden tiedonrakentelu

6.4.1. Tapaus Noora

Noora on seitsemännen luokan oppilas, joka vastasi kevään kyselyssä kaikkiin kohtiin oikein. Syksyn kyselyssä hän sai tulokseksi 43/49. Noora arvioi lukuharrastuneisuutensa ja oikeinkirjoitustaitonsa kiitettäväksi ja tarinan tuottamisen ja oikeinkirjoituksen taitonsa hyviksi. Hän käyttää perusteluissaan usein hyväksi auditiivista tai visuaalista sanan hahmottamiskykyä. Hän ei kertaakaan viittaa ilmaisujen sanaluokkiin tai kokeile niihin *-kin-*liitettä tai adjektiivia, vaikka ne opetussuunnitelman mukaan on hänelle opetettu. Noora päättelee yhdyssanojen ja sanaliittojen oikeinkirjoitusta usein Hannan (1.lk) tavoin sillä, miltä kuulostaa, jos sana sanotaan nopeasti yhteen tai tauottaen erikseen:

- Noora: *olipakerran*. se_on kirjoitettu väärin, koska siinä pitää ollas se väli niin et sit kuulostaa viisaammalta.
- H: onko silläm mitään muita perusteluja sullek kuin se, että se kuulostaav vaav viisaammalta.
- Noora: no siis jos sen sanoo tälleen >olipakerran< niin sit se tulee hirmu nopeesti silleen. et siinä pitäas pitääs semmonen pien tauko. silleen olipa (.) kerran.

Sanan visuaalisuutta hän hahmottaa paperille kirjoittamisen kautta seuraavasti:

- Noora: *tällä kertaa*. (.) no se_on kirjoitettu oikein (.) koska (.) no, jos sen kirjoittaap paperille, ni se näyttääv vaan niinku paremmalta, jos se_on (.) kirjoitettu tolleen. koska (.) jos se_on yhteen niinku >tälläkertaa< ni (.) siitä tulee semmonen tyhmä sana.

Aiemmin raportoituen oppilaiden vastausten tavoin Noora hyödyntää oikeinkirjoitusmuodon päättelyssään sanan ja sanojen merkityksen hahmottamista matemaattisten lukujen kautta:

- Noora: *viisiottelu*. no se on kirjoitettu oikein. koska >koskakoska< (.) no. siis. tuntuu sillee et sen merkitys niinkum muuttuu tai silleen, jos se on niinku erikseen sev viisi.
- H: no annappa joku yhteys sit sillet taas missä se olis. merkitys muuttus jos se_ois erikseen. ja millon se on yhteenkirjoitettu. millanen merkitys sillä sillon on=anna esimerkki.
- Noora: esim niinku jos se_on kirjoitettu yhteen esim niinku viisiottellajit. niin sen tajuu että. no siis et se_on se hieno urheilulaji. se viisiottelu. ja sit jos se_on erikseen silleen viisi (.) ottelu ni esim. no miullet tulee ainakin semmonen käsitys siitä et se_on viis ottelu jostain.

Jonkin verran Noora päättelee vastauksiaan opettajan ja ulkoa opitun taidon avulla:

- Noora: *yhtäkkiä*. no se on kirjoitettu oikein. koska miulle nyt on jauhettu sitä kolmosluokasta asti että miten se kirjoitetaan. eli se_ov vaan jääny silleen, et sep pitää kirjottaa tolleen.
- H: kuka sitä on jauhanu.
- Noora: no opettajat aina. kum mie oon aina kirjottanu sev väärin.
- H: miten sit oot sen kirjottanu.
- Noora: no esim yht äkkiä tai sit laittanu siihen sit sellasen heittomerkin. niin.

Mielenkiintoisia perusteluja Noora esittää silloin, kun hän päättelee vastauksen foneettisin perustein ja hyödyntää sisäistä kielitajuaan:

- Noora: *eteenpäin*. se_on kirjoitettu oikein. koska jos se olis niinku erikseen, ni siitä tulis. tulee niinku miulle ainakin semmonen mielikuva että joku menee eteen ja sitten niinku jotain päin.
- H: saanko taas verrata. mitä sie laitoit sinneppäin kohtaan. ((Käännetään kyselylomakkeen sivuja.)) sie laitoit täällä. kun se_on erikseen, ni se_on oikein. sinne päin.
- Noora: niin. koska siinä on niinku ee ja pe. nim miusta ainakis sek kuulostaa tyhmältä sinne päin.
- H: ja sittel täällä on eteen päin.
- Noora: niin än ja pee. eli se. no ei sitä vois sanoo niinku. jos sen sanoo niinku sinneppäin, ni sek kuulostaa et siinä on kaks peetä. ja tuossa kun_on eteenpäin, ni siinä nyt kuulostaa, et siinä on yks pee eikä silleen eteen päin. no em mie osaa sanoa sitä kahella peellä.

Pitkän yhdyssanan kohdalla Noora perustelee vastaustaan seuraavasti:

- Noora: *nettipäiväkirja buumi*. no se_on kirjoitettu oikein, koska jos nuo kaikki olis niinku kirjoitettu yhteen, ni se kuulostas ihan tyhmältä ja siitä tulis hirmu pitkä sana. eikä niinku esim vanhukset niinkun var// välttämättä tajjuis sitä. niinku miekään en kyllä tajjuis.

Noora on vastauksissaan hyvin nopea, eikä jää niitä kauaa pohtimaan. Näyttää siltä, että hänellä on vahva intuitio sanojen oikeinkirjoituksen muodosta. Kouluopetus näkyy joissain vastauksissa ulkoa opittuna taitona. Perustelut eivät kuitenkaan hänellä ole aina normatiivisia ja vaatisi jatkotutkimuksia, mistä syystä Noora perustelee joidenkin sanojen yhteen ja erikseen kirjoittamista foneettisin perustein.

6.4.2. Tapaus Risto

Risto on seitsemännen luokan oppilas ja sai kevään kyselyssä tulokseksi 31/49. Syksyllä vastaavan kyselyn tulos oli hieman huonompi: 27/49. Risto arvioi äidinkielen taitonsa lukuharrastuneisuudessa välttäväksi ja tarinan tuottamisessa, ilmaisutaidossa ja oikeinkirjoituksessa hyviksi. Itsearviointi lieenee suuntaa-antava tämän tutkimuksen vastausten perusteella.

Risto perustelelee vastauksiaan usein sillä, että se ”*ei se tunnu oikeelta*”, ”*mie oon nähny sen kännykässä/kaikissa saduissa/tekstityksessä*” tai ”*se kuulostaa vähän mainokselta*”. Hän siis hyödyntää useimmiten sisäistä kielitajuaan ja pohtii yhdyssanojen oikeinkirjoitusta auditivisin ja visuaalisin perustein. Risto ei kokeile kertaakaan *-kin*-liitettä tai adjektiivia tarkastellessaan yhteen ja erikseen kirjoittamista, vaikka se on opetussuunnitelman mukaisesti hänelle jo opetettu. Hän käyttää kuitenkin jonkin verran sanaluokkia:

Risto: *musta tukka*. no se *ei* voi olla yhteen, ku se *on* kaks aivan eri sanaa.
 H: miten ne *on* kaks eri sanaa.
 Risto: no kun *musta* on adjektiivi ja *tukka* on sitten substantiivi.
 H: ja ne *ei* voi olla yhteen.
 Risto: niin.

Tämä päättely ei kuitenkaan aina johda oikeaan lopputulokseen:

Risto: *kiharatukkainen* (.) no, siitä en oov varma. mut se luultavasti *ei ole* yhteen (.) koska se on samallinen ku tuo *musta tukka*. että siinä on niinku adjektiivi. mut siinä on kui//
 H: [mikä niistä on se] adjektiivi sitte.
 Risto: kihara.
 H: (.) jas sitten jäis tukkainen.
 Risto: ni:in. se tukkainen on aika jännä. mutta (.) ei se oo.

Vaikka yhdyssanojen muodostamisen yleisimpänä muotona pidetään yhdistymistä, jolloin kahdesta eri sanasta muodostuu uusi itsenäinen lekseemi (Häkkinen 1990: 144), ei Ristolle tämä ajattelu ole vielä selvää. Vaikka Risto pohtii sanojen merkitystä ja tarkoitetta, ei hän osaa yhdistää kahta eri sanaa toisiinsa muodostamalla niistä uutta lekseemiä:

Risto: *kesä loma*. nos siinä on väli ja siis se on oikein, koska *kesä loma*. on niinku kesällä ja sit se on loma. ni se on silleen kaks eri merkitystä.

Yhteen ja erikseen kirjoittamisessa on siis kyse muustakin kuin oikeinkirjoituksesta. Se on myös syvälle kielen olemukseen kuuluva sanarakennekysymys. Pohjimmiltaan kyse on käsitteenmuodostuksesta, joka kuvastuu kirjoituksessa yhdeksi sanaksi tiivistymisenä ja erillisiksi sanoiksi jakautumisena. Kirjoittamalla sanat yhteen tehdään tarkkarajaisia käsitteitä ja termejä, ja erikseen kirjoittamalla samat sanat säilyttävät omat merkityksensä ja ilmaisevat yksittäisiä tapauksia. (Luukkonen 2006: 280.)

Risto käyttää päättelynsä apuna erilaisia menetelmiä, kuten kysymyssanoja, kontekstisidonnaisuutta ja sanan painotusta, esimerkiksi

Risto: *lumen valkoinen*. no, siinä on taas silleesä että että *minkä* ja mikä. että lumen minkä. valkoinen mikä. ni se on oikein.

tai

- Risto: ”jäähallissa tapahtuu tänään *viisiottelu*”, ”en mene uimaan *tällä kertaa*”, ”monessa *kaikellisissa* kertomuksissa”, ”tutkimusaika on *ensi vuoteen* asti”, ”*suomalais mies* käy saunassa”.
- tai
- Risto: *yläpuolelle*. no, nn. (.) tää vois taas olla *yhteen*. mutta oisko se sitte hyvä silleen. *ylä. puolelle*. ja tossa on sitte (.) JEE (.) tää on taas tällänen jännä. et tässä menee niinku sekasin. *yläpuolelle* (.) no tästä voi tehdä esimerkin taas tai jotain. että (.) menen (.) seinän *yläpuolelle*. ja-a. vois se olla yhteen ihan hyvin.
- H: miten sie tosta päättelet tosta siun lauseesta et se vois olla. kum mie en ainakaan saa sitä viel selville.
- Risto: (.) silleen jos sen sanoos silleesä ääneen, ni eihä sitä sanos sillee, että menen seinän *ylä puolelle* vaan *yläpuolelle*. no sen jotenkin löytää siitä sanomisesta.

Jo Vesikansa (1978: 100) viittaa sanojen voimaan ja toteaa, että markkinoijan tärkein työase on sana. Risto saa seuraavalla tavalla vaikutteita oikeinkirjoitukseensa mediasta:

- Risto: *hyvinvointiin*. hmm. tähän voi ottaa taas tämmösen mainostyyllisen esimerkin. vaikuttaah hyvinvointiin. no, sehän ON yhdyssana.
- H: mistä sie sen niinku huomasit, et se olis yhdyssana.
- Risto: no kun kaikem maailman Aktivia-mainoksissa on just jotain sellaista ja.

Risto päättelee sanojen oikeinkirjoituksen etupäässä hyödyntämällä omaan sisäistä kielitajuaan ja toisten ulkoisia ääniä. Näitä ulkoisia ääniä ovat koulussa opetetut kieliopilliset asiat ja erilaiset luetut ja kuullut tekstit. Risto selkeästi pohtii perustelujaan ja keskustelelee niistä ääneen ja antaa paljon esimerkkejä, joihin keskustelussa voi tarttua. Näyttäisi siltä, että keskusteleva opetus auttaisi Ristoa saavuttamaan paremman äidinkielellisen taitotason. Hän ainakin kaipaa palautetta, jotta hän pystyy korjaamaan virheelliset olettamuksensa. Hänelle pelkän yksittäisen normatiivisen säännön opettaminen yhden ilmauksen kohdalla ei ole relevanttia, koska hän itse hyödyntää kontekstisidonnaisuutta ja ilmauksen merkitystä päätellessään yhdyssanan tai sanaliiton oikeinkirjoitusta. Risto käyttää näin ollen monipuolisia ongelmanratkaisutaitoja. Revonsuo (2001: 114–115) onkin todennut, että ihmisten väliset taitoerot perustuvat erilaisiin ongelmanratkaisumalleihin.

6.5. Yhdeksännen luokan oppilaiden tiedonrakentelu

6.5.1. Tapaus Silja

Silja on yhdeksännen luokan oppilas. Hän vastasi ensimmäisellä kerralla kyselyssä kaikkiin kohtiin oikein, ja haastattelun yhteydessä tulokseksi tuli 47/49. Silja arvioi omat äidinkielen taitonsa lukuharrastuneisuudessa erinomaisiksi ja tarinan tuottamisessa, ilmaisutaidossa ja oikeinkirjoituksessa kiitettäväksi. Tämän tutkimuksen mukaan hän osaa arvioida oppimistaan

oikeansuuntaisesti. Haastattelun alussa Silja kertoo käyttävänsä ”*adjektiivimenetelmää*” yhdyssanojen oikeinkirjoituksen tunnistamisessa ja hän kertoo, että ”*ylleensä miev vaan tunnistan ne sitte jotenkin.*” Haastattelussa hän etenee nopeasti ja kertoo ”*nähneensä*” sanan usein tai että *se ”kuulostaa paljon paremmalta kun se on kirjoitettu yhteen”*:

Silja: sitten *yö kyöpelä*. niin. se on kirjoitettu mium mielestä väärin, koska se kuulostaa paljon paremmalta sitten. silloin ku se on kirjoitettu yökyöpelä eli yhteen.
 H: miltäs se kuulostaa ku se on noin kirjoitettu.
 Silja: yö kyöpelä. miust se vaan kuulostaav väärältä. et se ei voim mennä niin.
 tai

Silja: sitten *olipakerran* on kirjoitettu väärin, koska sen pitäis olla erikseen. koska se on joka sadun alussa. mie oon nähny sen.

Olipa kerran –ilmauksessa Silja yhdeksännen luokan oppilaana kertoo nähneensä ilmauksen erikseen kirjoitettuna. Ensimmäisen luokan oppilaat olivat myös nähneet saman ilmauksen oppikirjassaan yhteen kirjoitettuna. Näyttää siis siltä, että visuaaliset perusteet ovat yleisissä ja tutuissa yhdyssanoissa ja sanaliitoissa eräitä syitä oikeinkirjoitusmuodon perustelulle.

Jonkun verran Silja perustelee vastauksiaan sisäistä kielitajuaan hyödyntämällä ja määrittelemällä ilmausta semanttisesti tai sijoittamalla ilmauksen lauseyhteyteen. Myös ulkoinen ääni ja tekstilyriikka näkyvät hänen pohdinnoissaan:

Silja: sitten on *lumen valkoinen*. se pitäis olla yhteen mium mielestä, koska se on kuvaileva sana. semmonen lumenvalkoinen. se kuulostaap paljon paremmalta yhessä.
 H: sanoj joku lauseyhteys sille.
 Silja: öö. rakkaus on lumivalkoinen². tai lumenvalkoinen. tai se kuulostaas silleen.

Kun Silja ei tiedä ilmauksen tarkkaa merkitystä, hän kertoo arvaavansa ilmauksen oikeinkirjoituksen:

Silja: *kanta esittää*. ekaks tuli mieleen kantapää. mutta sit mie aattelin että jossain asiasta oma kantansa. niin. mut sit mie_en osannu y yhistää sitä tohon sanaan esittää. et se jotenkin ei. mie laitoin, taisin laittaa siihen, että se on oikein. en oov varma.
 H: eli sie nyt arvaat.
 Silja: niin. koska mie_en_oo tosta yhtään varma.
 H: et tiedä mitä se tarkoittaa. selvä.
 Silja: [niin]

Myös Silja hyödyntää Nooran (7. lk) tavoin ilmauksen puhenopeutta hyväkseen pohtiessaan sen oikeinkirjoitusta:

Silja: ja *viikon kuluttua* on kirjoitettu oikein. vaikka sekin saattas miun mielestä kuulostaa ihan järkevältä vaikka se olis >viikonkuluttua< . se on mium mielestä oikein.

Hän hyödyntää Riston (7. lk) tavoin näkemäänsä mediaa vastauksissaan:

² Yö-yhtyeen vuonna 2003 julkaistu kappale. http://fi.wikipedia.org/wiki/Rakkaus_on_lumivalkoinen

Silja: sitten *hyvinvointiin* on kirjoitettu oikein, koska, no televisiossakin on monia hyvinvointituotteita ja kaikkia tällaisia mainostetaan. ni mie_oon nähny sen siellä monta kertaa.

Opettajan ääni kuuluu vain kerran hänen perusteluissaan:

Silja: sitten *pari työnä*. se on kirjoitettu väärin, koska sep pitäs olla PARITYÖ. se_on sana, mikä on tullu TOSI usein tässä kouluaikana esille. ni se_on yhteen kirjoitettu.

Vaikka Silja kertookin käyttävänsä adjektiivimenetelmää, hän kokeilee adjektiivia vain seuraavasti: ”*prinsessa kaunis Ruusunen*”, ”*kiharat punaiset hiukset*”, ”*yksi pitkä peli*” ja ”*viulun pitkä soittaja*”. Näissä esimerkeissä ei käy esille, taivuttaisiko hän adjektiivia pääsanansa mukaisesti. Mielenkiintoisia perusteluja Silja esittää silloin, kun hän viittaa omaan toimintaansa:

Silja: sitten on *sinnep päin* ja mium mielestä sekin on kirjoitettu oikein. vaikka mie kirjoitan sen ite aina vähän mielialan mukaa. että sinneppäin tai sinnep päin. se riippuu vähän et mitä mie kirjoitan.

H: anna esimerkki.

Silja: no asiatekstissä mie kirjoitan sen erikseen. mut sit jos mie kirjoitan kaverille vaikka tekstiviestin, mie saatan kirjoittaa sen yhteen. se vähän riippuu.

tai

Silja: *hyttys myrkky* on kirjoitettu väärin, koska mie tiiän. koska mie_oon ostanu hyttysmyrkkyä ja siinä lukee, että se_on yhteen.

tai

Silja: ja *unissa kävely*. se kirjoitetaan yhteen eli se on kirjoitettu tässä väärin, koska mie oon joskus unissakävelly ja siitä on käyty lääkäriissäki sitä tutkimassa. se_on siellä ollut lapuissa.

Vaikuttaa siltä, että Siljalla on hyvä sisäinen kielitaju ja hän käyttää monipuolisia menetelmiä pohtiessaan yhdyssanojen ja sanaliittojen oikeinkirjoitusta. Hän havainnoi jatkuvasti ilmausta ympäröivää kontekstia ja reflektoi omia kielellisiä havaintojaan. Silja hyödyntää erilaisia ongelmanratkaisutaitoja päätellessään ilmauksien oikeinkirjoitusta. Vygotskyn (1982: 149) mukaan lapsi saavuttaakin käsitteellisen ajattelun tason vasta murrosikäisenä.

6.5.2. Tapaus Petri

Petri on yhdeksännen luokan oppilas. Ensimmäisellä kyselykerralla Petri sai tulokseksi 32/49 ja toisella kerralla haastattelun yhteydessä tulos oli 31/49. Petri arvioi oman lukuharrastuneisuutensa ja tarinan tuottamisen taitonsa tyydyttäväksi ja ilmaisu- ja

oikeinkirjoitustaitonsa hyväksi. Petri käyttää yhdyssanojen oikeinkirjoituksen apuna erityisesti erilaisia adjektiiveja niin substantiiveissa kuin adverbissaakin. Hänellä on pitkiä taukoja ja näyttää siltä, että hän miettii itsekseen, eikä ulkoista kaikkia ajatuksiaan. Kokeillessaan adjektiivin sopivuutta, hän taivuttaa adjektiivia pääsanan mukaisesti vasta hahmottaessaan ilmauksen yhdyssanaksi. Sanaliiton kohdalla adjektiivi ei Petrin esimerkissä taivu:

Petri: *yläpedille*. no. sitä:ä. sin// se niinku. se pitäs kirjottaa yhteen, että se ov väärin. mie koetin nyt taas sitä sininen sanaa väliin. mutta se ei sovis sinne.
 H: sanoppas nyt se miten sitten.
 Petri: ylä sininen pedille. ei oikein sovi.
 H: miten se sitten sopii.
 Petri: siniselle ylä// yläpedille.

Jonkin verran Petri etsii yhdyssanojen oikeinkirjoitukselle ratkaisua asettamalla Riston (7.lk) tavoin sanaluokkaan kuuluvia kysymyksiä, mutta ei selitä niitä sen tarkemmin:

tai Petri: *kiharat hiukset*. minkälaiset hiukset. se on erikseen.
 Petri: *hiirjuo*. mitä hiiri tekkee. ei sev voi olla yhteen.

Opetuksen tai sen puuttumisen ääni ja opettajan ääni kuuluvat jonkin verran Petrin vastauksissa:

Petri: *öö. joka päiväinen*. se, se ois miusta yhteen. mutta mie en oo tuostakaan nyt ihan varma. mutta näim mie oon ainakik kirjottanu. jokapäiväinen yhteen mutta. en tiedäs sitten onko se mennyt ihan oikein.
 H: eli onko se// mie tämmöstäkin siulta tutkin. onko siulla TIETOA, päätteletkö sie sen jostain vai ARVAATKO.
 Petri: no mie vaan oon miettinyt aina sitä. et mie_oon ihe. tai mie_oon ainaki ihe kirjottanu aina tommosen yhteen ni.
 H: etkä muistas saanees siitä semmosta palautetta että sep pitäs kirjottaa erikseen.
 Petri: niin.

Kun Petri ei selvästikään tunne ilmauksen merkitystä, hän ei lähde sitä purkamaan millään tavoin:

Petri: *nettipäiväkirja buumi*.(.) no, siihem mie en oikein nyt ossaav vastata.
 H: mikset. mikä siinä epäilyttää.
 Petri: ku em mie oo hirveemmin tommoseen sanaan törmänny.
 H: joo. tiät sie mitä se tarkoittaa.
 Petri: en. ei mitään hajua.
 H: eli et tiä mitä buumi tarkoittaa.
 Petri: niin.
 H: mutta tiiätkö kaikki muut.
 Petri: kyllä mie nettipäiväkirjan tiän.
 H: mutta buumia et tiedä. okei. ja sen takia et vastannut. kumpi sulla sitte_on enemmän voitolla. kumpi ajatus. että se kirjetettas noin niinku//
 Petri: erikseen.

Näyttää siltä, että Petri on vielä epävarma perustellessaan yhdyssanojen oikeinkirjoitusta. Hän selvästi pohtii ja miettii lingvististä tiedonrakenteluaan, mutta ei osaa käyttää kielitieteellisiä sääntöjä systemaattisesti vaan perustaa tietonsa omaan reflektioonsa.

6.6. Luokanopettajaopiskelijoiden tiedonrakentelu

6.6.1. Tapaus Merja

Merja on ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija. Hän sai molemmilla kyselykerroilla tulokseksi 48/49. Ensimmäisellä kyselykerralla Merja tulkitse ilmauksen *lumen valkoinen* väärin ja toisella kerralla ilmauksen *sinne päin* väärin. Molemmat ilmaukset ovat tosin sellaisia, että ne lauseyhteytensä tai kieliopillisten sääntöjen perusteella voidaan kirjoittaa joko yhteen tai erikseen. Merja arvioi oikeinkirjoitustaitonsa erinomaiseksi, ilmaisutaitonsa kiitettäväksi ja lukuharrastuneisuutensa ja tarinan tuottamisen taitonsa hyviksi. Haastattelun aluksi hän kertoo, että kun yhdyssanoja muodostetaan liittämällä kaksi itsenäistä sanaa yhteen, sen jälkeen ”niistä muodostuu uusi sana, joka tarkoittaa jotain tavallaan uutta asiaa.” Hän kertoo, että hän tunnistaa yhdyssanojen oikeinkirjoituksen ”aikalailta mututuntumalla” tai ”selkärangasta”. Haastattelun perusteella käy kuitenkin ilmi, että hänellä on joitain säännönmukaisuuksia yhdyssanojen oikeinkirjoituksen päättelyssään:

Merja:	<i>kiharatukkainen</i> on kirjoitettu oikein (.)
H:	miksi.
Merja:	(.) eikö nää kaikki –inen-päätteiset (.) kirjoiteta yhteen.
H:	ajattela ääneen.
Merja:	elikkä jos on (.) no tulee mieleen esimerkiksi tämmönen sana kun vaikka <u>ala</u> -arvoinen on yhdyssana tai (.) <u>tuike</u> ailmeinen (.) nää kaikki –inen-päätteiset on yhdyssanoja.

Useimmiten Merja kategorioi yhdyssanan sen mahdollisen uuden merkityksen kautta:

Merja:	<i>viisiottelu</i> on yhteen kirjoitettu ja se on oikein. (.) sillä tarkotetaan tie// tiettyä (.) <u>urheilulajia</u> .
--------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

tai

Merja:	no sitten <i>kanta esittää</i> pitä_s_olla yhteen. kantaesitys on se (.) se ensimmäinen esitys ni (.) siitä tulee se uus merkitys sit taas, ni kirjoitetaan yhteen tai niistä sanoista.
--------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Vygotskyn (ks. Leiwo 1980: 17) mukaan ”havainnon pukeminen sanalliseen asuun on aina valikointia”. Havainnossa jäsenämme ja valikoimme todellisuuden piirteitä, ja kun sanallistamme havaintojamme, suoritamme edelleen valikointia, jätämme jotakin pois ja korostamme toisia seikkoja. Tämä näkyy Merjan perusteluissa, kun hän pohtii kyselyssä olleiden ilmauksien mahdollisia merkityksiä. Ensimmäisessä esimerkissä hän muodostaa nimikemääritteestä ja siihen liittyvästä sukunimestä yhdyssanan. Tällöin muodostuneella substantiiviyhdyssanalla *prinsessaruusunen* on adjektiivimainen merkitys (ks. VISK 2004: § 602):

- Merja: *prinsessaruusunen* (.) jos tässä tarkotetaan sadun prinsessa ruususta niin sitten (.) tää pitäis olla erikseen.
- H: hm. (.)
- Merja: no tietysti jos puhutaan jossain prinsessaruususta (.) niin sit sen vois ajatella et se vois kirjoittaa näinkin (.) mutta mää nyt oletan että tässä tarkotetaan sadun prinsessa ruususta. niin se on nyt tässä oikein. eli väärin kirjoitettu.

Toisessa esimerkissä Merja pohtii yhdyssanan kirjoittamista sanaliittona, jolloin merkitys molemmissa tapauksissa on erilainen (ks. Luukkonen 2006: 292):

- Merja: (.) *kaksi kymmentä* (.) pitäis myös kirjoittaa yhteen (.) kun se tarkoittaa (.) sitä että on kaksikymmentä, kaksikymmentä kappaletta jotain (.) nyt kur rupee miettii oikein (.) niv voishan se ehkä olla kaks jotain kymme kymmen joukkoa mutta (.) ehkä se_ois vähän hassusti sanottua. mut yhteen.

Lukuvirhe aiheuttaa Merjalle aluksi hankaluuksia ilmauksen hahmottamisessa, ja lukuvirheethän ovat voineet vaikuttaa kyselyn ensimmäisessä vaiheessa myös monen muun oppilaan tai opiskelijan vastauksiin:

- Merja: sitten *unohtaasen* pitäis olla erikseen (.) tässä niinku hämärtyy ihan että. mä rupesin aluks kattoo et oliko se. taasen jotain se (.) se. tulee ihan epäselväksi. kaks eri sanaa taas.

Yhdyssubstantiivien oikeinkirjoitus perustuu Alhon ja Kauppinen (2008: 37) mukaan pääosin kielikorvan herkkyyteen, ja partikkelien ja adverbien oikeinkirjoitusta säätelevät sopimukseen perustuvat ohjeet, ulkoa opitut taidot. Tämä tulee esille hyvin Merjan pohdinnoissa seuraavasti:

- Merja: no sit nää *sinneppäin* ja *tänneppäin*. (.) mä en koskaan muista miten ne kuuluu oikeesti (.)
- H: mistä sum pitäis muistaa se. nyt mun pitää täämmönen tarkennus=mistä sie muistaisit sen.
- Merja: no emmä tiä, ei mulla oo mitään semmosta muistisääntöä tai mitään semmosta mutta että muistaav vaan et nää on niinku semmosia sanoja mihin on tai (.) et mihinin on olemassa sääntö et nää on erikseen tai yhteen. mutta et kummimpäin nii siitä en kylläm muista että. mut ite aattelin et kirjoitetaan yhteen (.) oisko nekis semmosia rakenteita.

Ulkoinen ääni ja kouluopetus muistuu Merjan mieleen myös seuraavassa pohdinnassa:

- Merja: *suomalaismies* (.) on oikein (.) ehkä täämmönen SUOMALAIS sana ei voikkaan missään esiintyä (.) erikseen tai pelkästään ni (.) senkin puolesta sej jo täytyy olla yhdyssana.

Merja pohtii yhdyssanojen oikeinkirjoitusta hyvin monipuolisesti ja käsitteellisellä tasolla. Hän määrittelee yhdyssanan usein kahden sanan yhdistymisen myötä muodostuvan uuden merkityksen kautta.

6.6.2. Tapaus Jaana

Jaana on ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija. Ensimmäisellä kyselykerralla hän sai tulokseksi 37/49 ja toisella kyselykerralla haastattelun yhteydessä hänen tuloksensa oli 42/49. Jaana arvioi, että hän taitonsa tarinan tuottamisessa ja ilmaisutaidossa ovat kiitettävät, lukuharrastuneisuudessa hyvät ja oikeinkirjoituksessa tyydyttävät. Haastattelun alussa hän kertoo kokeilevansa yhteen ja erikseen kirjoittamista *-kin*-liitteen tai adjektiivin avulla. Hän myös korostaa, että ”*vähintään kaksi sanaa muodostaa yhden uuden sanan*”:

Jaana: ja *loppu mäessä* kirjoittaisin senkin varmaan yhteen koska se on (.) pitkä (.) pitkässä *loppumäessä*, eikä *loppu pitkässä* mäessä. se on se tietty (.) *loppumäki* siinä mäessä mihä kaikki haluaa laskea.

Jaana viittaa perusteluissaan sääntöihin ja painottaa selkeästi sanan ensimmäisiä tavuja, mutta on kuitenkin epävarma vastauksissaan ja tekee virheellisiä päätelmiä:

Jaana: *joka päiväinen*. (.) öö. no, kirjoittaisin kyllä oikeesti tota erikseen, mut nyt ku yrittää laittaa näitä sääntöjä laittaa et jokakin päiväinen (.) ni se >ei kuulosta oikein hyvältä<. jokapäiväinenkin kuulostaat taas paremmalta. (.) mut sit taas tota (.) no, sääntöjen mukaan se taas menis niin mutta se_on taas niinkuj joku sanoo. se tulis erikseen mutta//

H: kuka sanoo.

Jaana: aap mitä.

H: kuka sanoo, että se kirjoitetaan erikseen.

Jaana: joku ääni pään sisällä.

H: okei.

Jaana: et kai mä nyt jätän sen tolleen erikseen (.) et se_ois niinku oikein.

Sanojen abstraktisuus, geneerisyys tai morfologinen kompleksisuus saavat eri merkityksen ja kuvauksen, riippuen siitä millaisissa tekstuaalisissa tehtävissä tai kokonaisuuksissa ne ovat (Karvonen 1995: 52). Ilmauksen morfologinen kompleksisuus aiheuttaa Jaanalle seuraavanlaisen ongelman:

Jaana: *kolmevuotiaaksihan* (.) hmm. (.) kolme kin vuotiaaksihan, kolme, kolmevuotias, kolme (.) kolmevuoti:as. niin. kolmekinvuotias ja kolmevuotiaskin. niin, koska se käy se kolmekin vuotias niin kirjoittaisin erikseen (.) kolmevuotiaaksi. kolmevuotiaaksihan (.) kolmevuotiaaksi. hmm. tai sitten yhteen.

H: kumpaan päädyt.

Jaana: ääm. kolmekin. kyl mä varmaan sen erikseen kirjoittaisin.

Silloin kun Jaana hyödyntää perusteluissaan adjektiivikokeilua ja ilmauksen mahdollisen uuden käsitteen merkitystä, hän päätyy useimmiten oikeaan vastaukseen:

Jaana: *ajan vietettä*. kirjoittaisin yh:teen, koska se oli hyvää ajanvietettä eikä se oli ajan hyvää vietettä. se on tiettyä semmosta ajanvietettä. se on tietty käsite=ajanviete.

Jonkin verran Jaana hyödyntää päättelyssään lausekontekstia:

- Jaana: no tuo on erikseen, koska se on niinku, *mustakin tukka* <oli värjätty> toikin on oikein.
- tai
- Jaana: *kiharat hiukset*. tota. erikseen. koska ne on kiharat kauniit hiukset kiharatkin hiukset (.) voivat takkuuntua.

Sanatasolla hän pohtii yhdyssanan eri osien irrottamista toisistaan seuraavasti:

- Jaana: *kaikellaista*. ihan just tolleen yhteen kirjoittaisin, koska laista kuulostaa yksistään hölmöltä, enkä edes tiää onko se mikään sana.

Jaana päättelee yhdyssanojen oikeinkirjoitusta Merjan (LO-opiskelija) tavoin erityisesti kahden sanan yhdistymisen myötä tulleesta uudesta sanasta. Hänellä ei kuitenkaan ole muistissaan sellaisia kielellisiä käsitteitä ja normeja kuin esimerkiksi kyselyssä paremmin menestyneellä Merjalla. Jaana kertoi jännittävänsä haastattelutilannetta ja tämä on saattanut vaikuttaa hän vastauksiinsa.

Tutkimukseni perusteella totean, että opettajankoulutuksessa tulisi edelleen kiinnittää enemmän huomiota tulevien opettajien kielitiedon opetukseen, koska esimerkiksi Leiwon (2003: 11) mukaan erityisesti luokanopettajien kieliopillinen ajattelu palautuu usein omiin koulumuistoihin. Hiidenmaa (2003: 5) huomauttaa, että opettajilta kielen asiantuntijoina edellytetään toisenlaista kielipuhetta kuin ns. maallikoilta.

7. TUTKIMUSTULOSTEN KOONTI JA PEDAGOGINEN SOVELLETTAVUUS

Tässä luvussa kokoan tutkimukseni tuloksia yhteen. Aluksi esittelen yhdyssanojen ja lingvistisen tiedonrakentelun kehittymistä luokka-asteittain. Lopuksi pohdin tulosten perusteella tutkimustulosten pedagogista sovellettavuutta suhteessa opetussuunnitelmaan, oppikirjoihin ja esitän yhden pedagogisen mallin yhdyssanojen oikeinkirjoituksen opetukseen koulussa.

7.1. Yhdyssanataju ja lingvistinen tiedonrakentelu luokka-asteittain

Ensimmäinen luokka

Ensimmäisellä luokalla oppilaat tekivät eniten virheitä sanaliitoissa *olipakerran* ja *prinsessaruusunen*, jotka he kirjoittaisivat väärin yhteen, ja yhdyssanassa *kesä loma*, jonka he kirjoittaisivat erikseen. Oppilaat olivat tulkinneet kyselylomakkeeseen kirjoitetut muodot oikeiksi. Näissä ilmauksissa virheiden suuri määrä voi tosin johtua siitä, että oppilaat eivät ole tottuneet siihen, että heidän tulisi huomata tekstistä virheet. *Olipakerran*-ilmauksen virheellinen tulkinta voi johtua myös sanaliiton esiintymisestä yhteenkirjoitettuna heidän oppikirjassaan. Oppikirjassa *Olipakerran* yhteenkirjoitettuna viittasi erisnimeen. Jatkossa oppikirjan tekijöiden pitäisikin kiinnittää tarkemmin huomiota tekstin oikeinkirjoitukseen, ettei sen merkitys aiheuta sekaannusta oppilailla. Etenkin ensimmäisellä luokalla lukemaanopetteluvaiheessa opettajan ja oppikirjojen esimerkeillä ja oikeinkirjoituksella on suuri vaikutus. Lukutaito on voinut vaikuttaa myös yhdyssanojen ja sanaliittojen oikeinkirjoituksen hahmottamiseen. Eniten ensimmäisen luokan oppilailla esiintyi virheitä yhdyssubstantiiveissa.

Ensimmäisen luokan oppilaille adjektiivin käyttö yhdyssanoissa ja sanaliitoissa tuottaa vaikeuksia. He hahmottavat yhteen ja erikseen kirjoittamista tutkimalla, tuleeko sanojen väliin sanaväli vai ei ja onko kyseessä lause vai ei. Lisäksi ensimmäisen luokan oppilaat hahmottavat yhdyssanoiksi vain kaksiosaiset yhdyssanat. On mielenkiintoista havaita, että oppilaat hahmottavat sanoja pareittain. Lausetajua kehitetään oppilailla aluksi opetussuunnitelman mukaisesti muodostamalla *subjekti+predikaatti* -pareja. Voi olla, että tämä vaikuttaa myös siihen, että yhdyssanaksi hahmotetaan vain kaksiosainen yhdyssana. Ensimmäisen luokan oppilailla esiintyy vielä lauseen hahmottamisessa virheitä.

Ilmauksen merkityksellä on vaikutusta ensimmäisen luokan oppilaiden oikeinkirjoituksen hahmottamiseen. Tutumpien ilmauksien oikeinkirjoitus on helpompaa. Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että ensimmäisen luokan oppilas pohtii yhteen ja erikseen kirjoittamista erityisesti muodon perusteella. Ilmaisujen semanttinen tarkastelu on hänelle epävarmaa niin tutuissa kuin tuntemattomammassakin yhdyssanoissa ja sanaliitoissa. Ensimmäisen luokan oppilas ei käytä vielä minkäänlaisia normatiivisia sääntöjä kokeillakseen yhteen ja erikseen kirjoittamista. Hän perustaa yhteen ja erikseen kirjoittamisen sisäiseen kielitajuunsa ja intuitioonsa, johon hän päätyy auditiivisin perusteluin. Lisäksi ensimmäisen luokan oppilas tutkii tarkasti, muodostavatko kaksi eri sanaa lauseen vai eivät.

Äidinkielen taidoiltaan heikomman ja kehittyneemmän oppilaan erot lingvistisessä tiedonrakentelussa eroavat niin, että oppilas, jolla on heikommat taidot, ei osaa perustella vielä valintojaan ja pohtii sanojen yhteen ja erikseen kirjoittamista lauseen ja sanavälin avulla. Oppilas, jolla on kehittyneemmät äidinkielen taidot, pohtii jo enemmän ja koettaa liittää merkitykseltään tutut ilmaukset lauseyhteyteen.

Kolmas luokka

Kolmannella luokalla eniten virheitä tuottavat ilmaukset *lumen valkoinen*, *kesäloma viikko*, *viisiottelu*, *joka päiväinen*, *viulun soittaja*, *kolmevuotiaaksihan*, *ajan vietettä* ja *unissa kävely*. Näistä genetiivialkuiset *lumen valkoinen* ja *viulun soittaja* ja moniosainen *kesäloma viikko* tuottavat eniten virheitä koko aineistossani. Ne eivät ole siis pelkästään kolmannen luokan oppilaiden tekemiä virheitä. Huomattava on, että kolmannen luokan oppilaat eivät tee enää virheitä lauseen tunnistamisessa kuten ensimmäisen luokan oppilaat.

Tyypilliseksi ensimmäisen ja kolmannen luokan virheeksi voidaan lukea numeraalin sisältävät yhdyssubstantiivit *viisiottelu* ja *kolmevuotiaaksihan*. Yli puolella näiden luokkien oppilaista esiintyi tässä virheitä. Oppilaat hahmottavat numeraalin kirjoitettavaksi numerona ja näin ollen tulkitsevat yhdyssanan oikeinkirjoituksen väärin. He eivät löydä vielä kahden eri sanan yhdistymiselle *viisi+ottelu* uutta, urheilulajia tarkoittavaa merkitystä. *Kolmevuotiaaksihan* sisältää numeraalin lisäksi myös useita eri morfeemeja. Monimorfisuus aiheuttaa oikeinkirjoituksessa vielä kolmannella luokalla virheitä, mutta virheiden määrä vähenee monimorfisissa ilmauksissa tämän jälkeen. Tutkimuksen perusteella on vaikea sanoa, johtuvatko *kolmevuotiaaksihan*-ilmauksen kohdalla olleet virheet monimorfisuudesta vai numeraalin sisältävästä ilmauksesta.

Kolmannella luokalla äidinkielen taidoiltaan heikolla ja kehittyneemmällä oppilaalla on eroja lingvistisessä tiedonrakentelussa. Oppilas, jolla on kehittyneemmät taidot, kokeilee

adjektiivin sopivuutta testatessaan ilmauksen yhteen ja erikseen kirjoittamista. Hän päätyy kuitenkin välillä virheellisiin lopputuloksiin, koska ei taivuta adjektiivia pääsanansa mukaisesti, tai käyttää jatkuvasti samaa adjektiivia kokeiluihinsa, jolloin adjektiivi ei merkitykseltään voisi sopia muutoinkaan yhdyssanan eteen. Jatkossa opettajan tulisikin tarkemmin ohjata oppilasta valitsemaan sellainen adjektiivi, joka voisi merkitykseltään mahdollisesti sopia yhdyssanan eteen. Huomioitavaa on myös se, että tätä adjektiivimenetelmää kolmannen luokan oppilas käytti muunkin kuin substantiiviyhdyssanan edessä. Taidoiltaan kehittyneempi kolmasluokkalainen hyödynsi yhdyssanojen oikeinkirjoituksessa toisten ääniä ja reflektoi aiemmin muissa yhteyksissä näkemäänsä tekstin oikeinkirjoitusmuotoa. Kun lukutaito on kehittynyt, havainnoi oppilas siis ympäröiviä tekstejä ja luottaa niiden oikeinkirjoitukseen. Hänellä on vahva auktoriteettiusko, eikä hän vielä kritisoi esimerkiksi mainosten oikeinkirjoituksen muotoa. Taidoiltaan kehittyneempi kolmasluokkalainen oli motivoitunut ja pohti innokkaasti ääneen ratkaisujaan. Hän käytti lingvistisessä tiedonrakentelussaan jonkin verran kategoriointia ja perusteli vastauksensa sisäisen kielitajunsa avulla.

Oppilas, jolla on tutkimukseni mukaan heikommat äidinkielen taidot ei osannut juuri perustella vastauksiaan. Hän päätteli sisäisen kielitajunsa avulla, miltä sana kuulostaa tai tuntuu, jos se kirjoitettaisiin yhteen tai erikseen. Hän päätteli yhdyssanojen oikeinkirjoituksen etupäässä ilmauksen merkityksen todellisuudella. Hän ei osannut erottaa esimerkiksi adjektiivin ja pääsanan liittoa kahdeksi eri sanaksi, vaan käsitteli ne yhtenä kokonaisuutena. Tutkimukseni mukaan hän ei käytä lingvistisessä tiedonrakentelussaan lainkaan kategoriointia. Myöskään hänen sisäinen kielitajunsa ei ole kehittynyt siinä määrin, että hän voisi intuitionsa perusteella päätellä yhdyssanan tai sanaliiton oikeinkirjoitusmuotoa. Tässä tutkimuksessa heikompitaitoinen oppilas ratkaisi oikeinkirjoitusongelmansa viittaamalla usein opettajan antamaan opetukseen tai palautteeseen. Usein tämä oppilas myös arvasi vastauksensa. Vaikka opettajan ääni kuuluu oppilaan pohdinnoissa, ei niissä tule esille vielä minkäänlaisia normatiivisia säännönmukaisuuksia.

Koska äidinkielen taidoiltaan heikompi oppilas ei käyttänyt missään perusteluissaan kieliopillisia käsitteitä tai hyödyntänyt koulussa opetettuja sääntöjä, tulisi tällaisten oppilaiden kohdalla virheelliseen ajatteluun ja päättelyyn kouluopetuksessa kiinnittää heti huomioita ja ohjata heidän ajatteluaan kieliopillisesti oikeaan suuntaan esimerkiksi keskustelemalla ja pohtimalla erilaisia kieliopillisia merkkejä ja merkityksiä.

Viides luokka

Viidennellä luokalla oppilaat tekivät eniten virheitä edelleen genetiivialkuisissa adjektiiviyhdyssanoissa *lumen valkoinen* ja *viulun soittaja*, moniosaisissa yhdyssanoissa *kesäloma viikko* ja *nettipäiväkirja buumi* ja adverbinaomaisessa adjektiivissa *joka päiväinen*. Nämä kaikki ilmaukset oppilaat kirjoittaisivat väärin erikseen. Viidennellä luokalla vielä muutamalla oppilaalla esiintyy virheitä lauseen tunnistamisessa eli subjektin ja predikaatin erottamisessa toisistaan.

Myös viidennellä luokalla äidinkielen taidoiltaan heikommalla ja kehittyneemmällä oppilaalla on lingvistisessä tiedonrakentelussa eroja. Äidinkielen taidoiltaan kehittyneempi oppilas on motivoitunut ja käyttää johdonmukaisesti oppikirjan mukaan opetettua *-kin*-liitettä apuna yhdyssanojen oikeinkirjoitusta pohtiessaan. Hän kategorioi ilmaukset ja hyödyntää sen jälkeen sisäistä kielitajuaan. Vaikka hän ei tietäisi yhdyssanan merkitystä, hän pystyy yhdyssanan oikeinkirjoitussääntöjä pohtimalla päättämään oikean kirjoitustavan.

Äidinkielen taidoiltaan heikompi oppilas on poika, joka osoittaa selkeästi motivaation puutetta. Hän ei käytä perustelujensa tukena minkäänlaista kieliopillista säännönmukaisuutta vaan yleensä arvaa vastauksensa. Haastattelijana minun oli vaikea päästä vuorovaikutukselliseen tilanteeseen tämän oppilaan kanssa, ja vaikuttaa siltä, että dialogisen oppimiskäsityksen mukainen keskusteleva opetus on koulussa hänen kanssaan vaikeaa. Voi olla, että haastattelutilanne on ollut oppilaalle uusi ja hämmäntävä, eikä hän tämän vuoksi ollut halukas vuorovaikutukselliseen keskusteluun. Tällainen vuorovaikutuksen puute saattaa kuitenkin olla yleinen ilmiö opetustilanteessa ja pedagogisesti tarkasteltuna opettajalle vaativa tehtävä.

Seitsemäs luokka

Seitsemännellä luokalla virheitä esiintyi eniten ilmauksissa *lumen valkoinen*, *kesäloma viikko* ja *loppumäessä*. Kyseessä on siis genetiivialkuinen adjektiiviyhdyssana, moniosainen yhdyssana ja tilapäisyhdyssanaksi luokiteltava edusosaltaan taipunut yhdyssana. Kaikki mainitut ilmaisut ovat yhdyssanoja, joissa virheitä esiintyy myös muilla luokka-asteilla. Jo lähes kaikki seitsemäsluokkalaiset osaavat tunnistaa lauseen, eikä muissakaan sanaliitoissa esiinny kuin lipsahduksenomaisia virheitä.

Seitsemännellä luokalla äidinkielen taidoiltaan heikommalla ja kehittyneemmällä oppilaalla ei ole niin suuria eroja kuin aiemmillä luokkatasoilla. Kyselyn mukaan oppilas, jolla on hyvät äidinkielen taidot, ei yllättäen käytä kieliopillisia sääntöjä lainkaan

yhdyssanojen oikeinkirjoituksen tunnistamisen tueksi. Hän pääättelee ilmausten oikeinkirjoituksen sisäisen kielitajunsa avulla ja hahmottaa oikeinkirjoituksen puhenopeutensa perusteella: yhdyssanat sanotaan nopeasti yhteen ja erikseen kirjoitettavat sanat hitaammin, jolloin niiden väliin jää selvä tauko. Jonkin verran hän pääättelee sanoja semanttisesti tai ulkoisen äänen perusteella. Oppilas käyttää joidenkin ilmausten kohdalla foneettisia havaintojaan yhteen ja erikseen kirjoittamisessa. Hän on vastauksissaan hyvin nopea, eikä jää niitä kauaa pohtimaan. Näyttää siltä, että hänellä on vahva intuitio sanojen oikeinkirjoituksen muodosta. Kouluopetus näkyy joissain vastauksissa ulkoa opittuna taitona. Perustelut eivät kuitenkaan hänellä ole aina normatiivisia, ja vaatisi jatkotutkimuksia, miksi oppilas perustelee joidenkin sanojen yhteen ja erikseen kirjoittamista foneettisin perustein.

Äidinkielen taidoiltaan heikompi seitsemännän luokan oppilas perustelee yhdyssanojen oikeinkirjoitusta useimmiten käyttämällä sisäistä kielitajuaan ja hyödyntämällä visuaalisia ja audiitiivisia havaintojaan. Hän ei kokeile kertaakaan kieliopillisten normien käyttämistä yhdyssanan oikeinkirjoituksen tunnistamisessa. Hän pohtii ilmauksien sanaluokkia ja niiden merkityksiä käyttämällä apunaan erilaisia kysymyssanoja. Hän myös liittää useimmiten ilmauksen johonkin lauseyhteyteen. Tämä on selkeä muutos lingvistisessä tiedonrakentelussa aiempiin luokka-asteisiin verrattuna. Oppilas myös hyödyntää sanan ensitavun painottamista etsiessään kahden sanan yhdistymiselle mahdollista uutta merkitystä.

Yhdeksäs luokka

Yhdeksännellä luokalla eniten virheitä esiintyi aikaisempien luokka-asteitten mukaisesti genetiivialkuisissa yhdyssanoissa *ajan vietettä*, *lumen valkoinen* ja *viulun soittaja* sekä moniosaisissa substantiiviyhdyssanoissa *nettipäiväkirja*, *buumi* ja *kesäloma* viikko. Yhdeksännellä luokalla myös yhdysverbi *kanta esittää* tuotti paljon virheitä. Yhdyssanataju on jo peruskoulun päättöluokalla kehittynyt niin, että oppilaat ovat osanneet tulkita yli puolet ilmaisuista (n = 25) siten, että niissä esiintyy vain 0–2 virhettä. Nämä virheet olen tulkinnut lipsahduksiksi.

Haastateltujen yhdeksännen luokan oppilaiden äidinkielen taitotaso näkyy heidän lingvistisessä tiedonrakentelussaan. Äidinkielen taidoiltaan kehittyneemmällä oppilaalla on vahva sisäinen kielitaju, ja hän käyttää monipuolisesti erilaisia menetelmiä vahvistaakseen yhdyssanojen oikeinkirjoitusta. Eniten hän käyttää adjektiivimenetelmää. Aiemmistä adjektiivimenetelmän käyttäjistä poiketen hän vaihtaa käyttämäänsä adjektiivia niin, että se mahdollisesti merkitykseltään sopisi yhdyssanan tai sanaliiton eteen. Hän havainnoi itseään ympäröiviä tekstejä ja reflektoi kielellistä toimintaansa.

Heikommat äidinkielen taidot omaava oppilas käyttää myös adjektiivimenetelmää, mutta ei taivuta adjektiivia pääsanansa mukaisesti. Oppilas reflektoi omaa toimintaansa, mutta ei osaa perustella kieliopillisesti valintojaan ja on näin epävarma vastauksissaan. Kun hän ei tiedä ilmauksen semanttista merkitystä, hän luovuttaa ja arvaa oikeinkirjoitusmuodon.

Yläkoululaisten käsitteellinen ajattelu on lisääntynyt alakoulusta, ja yläkoululaiset liittävät ja kokeilevat ilmauksen sopivuutta lauseyhteydessä enemmän kuin alakoululaiset. Myös metalingvistinen ääneen ajattelu kehittyy tutkimukseni mukaan yläkoulun puolella. Kaikki neljä haastateltua yläkoulun oppilasta hyötyisivät mielestäni keskusteleavasta ja vuorovaikutuksellisesta kieliopin opetuksesta. Tutkimuksen perusteella on vaikea sanoa, miksi seitsemännen luokan oppilaat eivät käytä normatiivisia menetelmiä yhdyssanojen tunnistamisessa, ja yhdeksännen luokan oppilaat molemmat käyttävät. Tämä lienee kouluopetuksen seurausta.

Luokanopettajaopiskelijat

Luokanopettajaopiskelijoilla yhdyssanataju on jo kehittynyt niin, ettei aineistostani löytynyt yhtään ilmausta, johon yli puolet opiskelijoista olisi vastannut väärin. Eniten heillä oli virheitä ilmaisuissa *lumen valkoinen* ja *kolmevuotiaaksihan*. Luokanopettajaopiskelijoiden äidinkielen taidoissa ei ole enää suurta eroa, mutta lingvistisessä tiedonrakentelussa sen sijaan on. Tämän tutkimuksen perusteella kehittyneemmät äidinkielen taidot hallitseva luokanopettajaopiskelija pohtii yhdyssanojen muodostamista erityisesti mahdollisen yhdyssanan uuden merkityksen kautta. Hänellä on vahva sisäinen kielitaju, ja hän hyödyntää ulkoa opittuja sääntöjä ja taitoja yhdyssanojen oikeinkirjoituksen hahmottamisessa. Tämä opiskelija myös pohtii luovasti yhdyssanojen ja sanaliittojen semanttista merkitystä ja päätyy usein siihen, että kontekstin mukaan ilmaukset voisi kirjoittaa yhteen tai erikseen.

Tämän tutkimuksen mukaan äidinkielen taidoiltaan heikompi opiskelija päättelee yhdyssanojen ja sanaliittojen oikeinkirjoitusta koulussa opittujen säännönmukaisuuksien perusteella ja liittää ne kontekstiin. Hän hyödyntää erilaisia kokeiluja sanojen oikeinkirjoitusta hahmottaessaan. Opiskelija pohtii ääneen ja keskusteleva opetustyyli voisi ohjata häntä oikeinkirjoitustaidoissakin. Tulevana luokanopettajana opiskelijalla on mielestäni vielä epävarmuutta oikeinkirjoituksessa. Oletukseni on, että jos hän saisi palautetta virheellisistä päätelmistään monipuolisilla menetelmillä, hänen oikeinkirjoitustaitonsa vahvistuisi.

7.2. Tulosten pedagoginen soveltaminen

Koulukieliopista on historian saatossa jäänyt jäljelle lähinnä irrallisia luetteloja: taivutuspäätteitä, tunnuksia, lauseenjäseniä ja pilkkusääntöjä. Tällainen kielioppi ei kuitenkaan enää riitä metateoriaksi äidinkielen opetukseen. Siirtyminen formaalista ja yleisestä kieliopista heuristiseen ja kontekstisidonnaiseen kielitietoon lisää entisestään opettajan kielitieteelliselle osaamiselle ja opetukselle asetettavia vaatimuksia. Opettaja tarvitsee kielestä teoreettista tietoa, jotta hän pystyy muokkaamaan opetuksensa opetussuunnitelman ja oppilaiden tasoon sopiviksi toiminnallisiksi ja metalingvistisiksi tehtäviksi. Tästä näkökulmasta katsottuna kieliopin osaaminen on kielellistä oivaltamista, päättelyä ja tiedon soveltamista, – ei normien, sääntöjen ja luetteloiden muistamista. Koulukieliopissa määritelmät kuitenkin tarjotaan usein erilaisina totuuksina, kun ne kielitieteessä ovat vain eräänlaisia hypoteeseja, joita koetetaan kaataa, puolustaa ja nähdä, mihin ne johtavat. (Leiwo 2003: 11–14, 148.) Seuraavassa esitän tätä näkökulmaa vasten tutkimustulosteni pedagogista sovellettavuutta.

7.2.1. Opetussuunnitelma ja oppikirjat

Tarkastelin tutkimukseni alussa peruskoulun opetussuunnitelmaa ja tutkimuksessa mukana olleiden luokkien käyttämiä oppikirjoja (luku 3.2) ja nostin siellä esille erityisesti kielitietoon, kielioppiin ja yhdyssanojen oikeinkirjoitukseen liittyviä tavoitteita ja sisältöjä. Tämän jälkeen peilasin luokka-asteilla ja oppilailla esiintyneitä yhdyssana- ja sanaliittovirheitä suhteessa opetussuunnitelmaan ja oppikirjoihin (luku 4) ja kuvailin heidän lingvististä tiedonrakenteluaan (luku 6). Nyt kokoan yhteen tutkimuksessani esiin tulleita asioita ja esitän joitain muutosehdotuksia opetussuunnitelmaan ja oppikirjoihin.

Ensimmäisellä luokalla opetussuunnitelman mukaisesti tavoitteena on tutustua kieleen ilmiönä. Tämä tavoite mielestäni toteutui tutkittavilla oppilailla. He eivät juuri käyttäneet yhdyssanojen oikeinkirjoituksen hahmottamisen apuna kielitieteellisiä normeja, vaan pohtivat ilmauksen oikeinkirjoitusta lauseen muodostamisen kautta. Tuloksissa mielestäni korostui kahden sanan muodostama lause, sanaliitto tai yhdyssana. Saattaa olla, että tästä syystä oppilaat eivät esimerkiksi miellä moniosaisia yhdyssanoja yhdeksi sanaksi. Subjektin ja predikaatin liitto painottuu opetuksessa ja heijastuu myös muuhun sananmuodostukseen. En kuitenkaan näe, että opetussuunnitelmassa tai käytetyissä oppikirjoissa olisi yhdyssanatajun

kannalta mitään merkittävää muutosta esitettävänä, koska pääpaino on lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa.

Kolmannella luokalla tavoitteena on jo tunnistaa lause ja kiinnittää tarkempaa huomiota oikeinkirjoitukseen. Tutkimukseni mukaan yhdyssanataju paranee siirryttäessä ensimmäiseltä luokalta kolmannelle luokalle. Oppikirjassa pyydetään oppilaita tarkastelemaan *kurjen polvi* ja *kurjenpolvi* -ilmausten merkityseroja. Lisäksi oppikirjassa on tehtäviä, joissa haetaan sanaselityksiä erityisesti yhdyssanoihin (luku 3.2) Nämä tehtävät tukevat mielestäni konstruktivistista oppimiskäsitystä. Opetuksessa voisi kuitenkin tutkimustulosteni perusteella huomioida jo kolmannelta luokalta alkaen paremmin genetiivialkuiset ja moniosaiset yhdyssanat, koska niissä esiintyy paljon virheitä. Opettajan oppaassa korostetaan adjektiivin ja pääsanan erottamista toisistaan ja pyydetään huomioimaan, että yhdyssana muodostuu, kun kaksi sanaa yhdistyy ja niistä muodostuu uusi merkityksellinen sana. Tämä ei näy oppikirjoissa, eikä myöskään oppilaiden lingvistisessä tiedonrakentelussa. Jää siis opettajan omaan harkintaan, kuinka laajasti hän käsittelee yhdyssanojen oikeinkirjoitusta oppilaittensa kanssa.

Kolmannella luokalla paremmin tässä tutkimuksessa menestynyt oppilas käytti yhdyssanojen tunnistamisen apuna adjektiivimenetelmää. Hän käytti vain yhtä adjektiivia, eikä osannut sitä ensin taivuttaa pääsanan mukaisesti (luku 6.2.1). Tähän ongelmaan pitäisi mielestäni puuttua. Oppilaille tulisi korostaa, että yhdyssanan tai sanaliiton eteen pitää valita sanaluokalle ominainen määräite ja taivuttaa tätä määritettä pääsanan mukaisesti. Adjektiivin käyttö esimerkiksi yhdysverbien ja adverbien yhteenkirjoittamisen tunnistamisessa ei ratkaise oikeinkirjoitusongelmaa. Kolmannella luokalla opetussuunnitelman mukaisesti nimetään kuitenkin vasta substantiivi, adjektiivi ja verbi. Vaikka sijamuotoja ei käsitteellisellä tasolla vielä kolmannella luokalla opeteta, pitäisi äidinkielen opetuksessa oppilasta harjaannuttaa kuulemaan myös sanojen taipuminen. Tällöin adjektiivimenetelmän käyttö yhdyssanan tunnistamisessa voisi antaa oikean lopputuloksen useammin.

Viidennellä luokalla koulussa opetetut kieliopilliset säännönmukaisuudet alkavat näkyä tutkimuksen kyselyssä paremmin menestyneellä oppilaalla. Heikoimmin menestyneellä oppilaalla oli motivaatio-ongelmia tutkimusta ja äidinkieltä kohtaan. Nämä äidinkielen opetukseen liittyvät tasoerot ovatkin mielestäni suurimpana haasteena peruskoulun alaluokilla. Opetussuunnitelman ja oppikirjan mukaan oppilasta kehoitetaan tutkimaan sanojen merkityksiä ja painotetaan kahden sanan yhdistymisen avulla muodostuvaa uuden sanan syntyä. Tämä ei kuitenkaan heijastu oppilaiden lingvistisessä tiedonrakentelussa. Oppikirjoissa oli tehtäviä, joissa pyydettiin tunnistamaan tekstistä yhdyssanoja ja hahmottamaan ääneen luetusta tekstistä yhdyssanoja. Nämä harjoitukset ovat mielestäni liian

mekaanisia, eivätkä tue oppilaiden yhdyssanantajun kehittymistä kuin normatiivisella tasolla. Viimeistään tässä vaiheessa oppilaita tulisi ohjata havainnoimaan moniosaiten yhdyssanojen merkityksiä. Tutkimukseni mukaan moniosaiset yhdyssanat olivat yksi vaikeimmin hahmotettavista yhdyssanamuodoista. Näkisin myös, että numeraalialkuisten yhdyssanojen merkityksen tutkiminen olisi aloitettava viimeistään alakoulun yläluokilla.

Merkitykseltään outojen ja uusien yhdyssanojen tuottaminen on ollut joidenkin yksittäisten oppilaiden kohdalla tyypillistä. Kun oppilaan sanavarasto tai käsitteistö on vielä kehittymässä, oppilas keksi esimerkiksi kirjoitelmaan sanoja, joita ei muuten käytetä. Opetuksen haasteena kaikilla luokka-asteilla onkin ohjata oppilasta kirjoittamaan yhdyssanan tai sanaliiton oikeinkirjoitusmuoto oikein. Kosonen (2006: 23) korostaa, että epätyypilliset ja ristiriitaiset havainnot ja ilmaukset, joita oppilaat tuottavat, tarjoavat ammattitaitoiselle opettajalle hyvän lähtökohdan problematisoivaan, aitoon opetuskeskusteluun. Opetuskeskustelu ei saa kuitenkaan olla pelkkää faktojen kuulustelua. Pelkkä kuulustelu, jossa pyydetään oikein- ja väärinvastauksia ei ole keskustelua eikä riittä opetuskeskusteluksi. Uudissanojen ja tilapäisyhdyssanojen kohdalla esimerkiksi erilaisten hypoteesin esittäminen oikeinkirjoituksesta tuottaa näkökulmia, joita voidaan perustella, puolustaa, hyväksyä ja hylätä. Tällaista keskustelua voidaan kutsua myös tutkivaksi keskusteluksi. (Leiwo 2003: 122.)

Tässä yhteydessä haluan korostaa, että oikeinkirjoitus ja oikeakielisyys kuuluvat kaikkiin koulussa opetettaviin oppiaineisiin eivätkä vain äidinkielen oppitunneilla käsiteltäviin asioihin (vrt. Kosonen 2006: 25–28). Tutkimustulosteni perusteella useat oppilaat perustelevat yhdyssanojen oikeinkirjoitusta sillä, että ovat nähneet sanan kirjoitettuna taululla tai jossain tarinassa. Myös muiden kuin äidinkielen vaikutus oppiaineena näkyi useissa oppilaiden vastauksissa: värit osattiin tulkita oikein yhteen kirjoitetuiksi ehkä siksi, kun niitä käsitellään paljon kuvataiteen tunnilla. Toisaalta taas numeraalin sisältävien yhdyssanojen oikeinkirjoitus saattoi aiheuttaa monille ongelmia, koska matematiikassa luvut kirjoitetaan numeroin. Eli yhdyssanojen opetusta tai oppimista ei voi sisällyttää vain äidinkielen tunneille. Jokaisen opettajan omassa oppiaineessaan tulisi huolehtia siitä, että oikeinkirjoitus ja oikeakielisyys näkyvät niin opettajan työssä kuin oppilaiden töissä.

Yläkoulun oppilailla ja yliopisto-opiskelijoilla lingvistinen tiedonrakentelu on jo kehittynyt niin, että he pohtivat yhdyssanojen oikeinkirjoitusta niin muodon kuin merkityksenkin avulla. He liittävät systemaattisesti yhdyssanan tai sanaliiton lauseyhteyteen. Havaintojeni mukaan oppilas, joka käytti monipuolisesti erilaisia yhdyssanojen tunnistamiseen liittyviä menetelmiä, osasi paremmin tunnistaa yhdyssanat ja sanaliitot. Opetussuunnitelmassa ja yläkoulun oppikirjoissa oletetaan, että yhdyssanat ovat jo tuttuja ja

että ne osataan. Tämä ei kuitenkaan saa olla opetuksessa itsestäänselvyys. Tutkimukseni mukaan esimerkiksi vielä yhdeksännellä luokalla oppilailla on vaikeuksia yhdyssanojen oikeinkirjoituksessa. Oppikirjojen harjoituksissa ei mielestäni riittävästi korostu merkityksiä ja käyttöä tutkiva ote yhteen ja erikseen kirjoittamisen oppimiseen. Opetuksessa harjoitusten ja opetustekstin perusteella painottuu edelleen normatiivinen kielioppi.

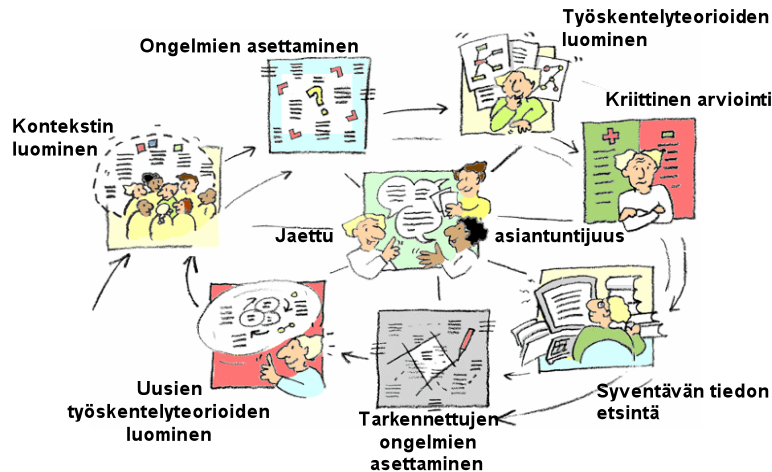
Jos oppilas unohtaa säännönmukaisuudet, kieliopilliset listat ja taulukot, joita oppikirjoissa tarjotaan, hän saattaa pudota opetuksesta ja mieltää äidinkielen ja kieliopin opetuksen vain mekaaniseksi säännönmukaisuuksien listaksi. Korhonen ja Alho (2006: 74–77) kritisoivat koulukieliopissa juuri näitä listauksia, joita kieliopin opetuksessa oppikirjoissa käytetään. Heidän mukaansa varsinainen käsiteltävä asia saattaa jäädä taustalle, kun kieliopilliset luokittelut esitetään nimityksinä taulukkolistauksen muodossa. Ongelma syntyy, jos kielioppikäsitettä ei ole liitetty kielioppijärjestelmän kokonaisuuteen. Tällöin oppilas ei osaa suhteuttaa yksittäistä rakennetta ja säännönmukaisuutta muihin vastaaviin rakenteisiin. Kieliopin opetuksessa tulisi opettaa oppilasta havainnoimaan ja ajattelemaan ääneen, mitä merkityksiä ja käyttöjä tietyllä kieliopin rakenteella on ja mitkä rakenteet toimivat tietyllä merkitysalueella ja tietyssä funktiossa (mts. 81). Näen, että yhdyssanojen opetuksessa opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa tulisi huomioida jo viidennellä luokalla enemmän erilaisten yhdyssanojen ja sanaliittojen muotoa ja merkitystä ja keskustella näistä kielen variaatioista ja niihin liittyvistä säännönmukaisuuksista. Yhdyssanojen tunnistamisen kohdalla pelkästään erilaiset listaukset ja taulukot tai mekaaniset harjoitukset eivät tue oppilaan oppimista.

Tutkimukseni mukaan oppilas oppii ja havainnoi yhdyssanojen oikeinkirjoitusta myös opetussuunnitelman ja oppikirjojen ulkopuolelta. Moni oppilas perusteli yhteenkirjoittamista sillä, että on nähnyt sanan kirjoitettuna lehdissä, mainoksissa, televisiossa tai erilaisissa etiketeissä tai virallisissa papereissa. Vaikka näyttäisi siltä, että oppilas ei havainnoi ympäröivää kielellistä maisemaansa, hänelle jää useista eri yhteyksistä visuaalisesti mieleen kirjoitustapoja ja -muotoja, joihin hän ei osaa vielä kriittisesti suhtautua vaan uskoo esimerkiksi mediaan oikeinkirjoituksen auktoriteettina ja hahmottaa jonkin yhdyssanan oikeinkirjoitusmuodon näkemänsä perusteella väärin. Kouluopetuksessa tulisi siis huomioida nämä erilaiset virheelliset ilmaukset, joita mediassa tuodaan julki.

7.2.2. Tutkiva oppiminen pedagogisena sovelluksena

Leiwo (2003: 14) esittää, että kieliopin kognitiivisina tavoitteina voidaan pitää erilaisia päättelytaitoja, joissa olennaista ovat merkitysten vertailu ja pohdiskelu. Olen useassa otteessa tutkimukseni tuloksia esittäessäni tuonut esille, että kieliopin opetus koulussa pitäisi olla keskustelevampaa ja vuorovaikutteisempaa. Yhtenä pedagogisen mallina tällaiselle voisi toimia **tutkiva oppiminen**.

Tutkivan oppimisen malliin liittyvä prosessi (kuvio 5) alkaa kontekstin luomisella. Olennaista on se, että tutkivan oppimisprosessin aihepiiriksi valitaan sellainen monimutkainen ja moniulotteinen ilmiö, että se tarjoaa mahdollisuuden erilaisten näkökulmien ja lähestymistapojen käyttämiselle. Tutkivassa oppimisessa lähtökohtana on oppimisprosessia ohjaavien ongelmien asettaminen. Tarkoituksena on, että oppilas sitoutuu pitkäjänteiseen työskentelyyn ja jakaa prosessin lähtökohtana olevan suuremman ongelman joukoksi pienempiä ongelmia. Tutkivan oppimisen yhtenä tavoitteena on omien työskentelyteorioiden (hypoteesien, selitysten, tulkintojen ja mallien) luominen. Tavoitteena on rohkaista ulkoistamaan omia intuitiivisia käsityksiä ja muuntamaan ne yhteisöllisen pohdinnan kohteiksi. Kriittinen arviointi tähtää oppimisyhteisön luomien teorioiden kehittämiseen aukaisemalla uusia näkökulmia tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön. Tutkivaan oppimisprosessiin liittyy kiinteästi opiskelijoiden työskentelyteorioiden testaaminen etsimällä tietoa erilaisista tiedonlähteistä. Tavoitteena on uuden syventävän tiedon hankkiminen ja sitä kautta uusien työskentelyteorioiden (asteittain tarkentuvien kysymysten) kehittäminen. Asiantuntijuuden jakaminen on yksi tärkeimmistä tutkivaan oppimisprosessiin liittyvistä tekijöistä. Jaetussa asiantuntijuudessa on tavoitteena ohjata opiskelijat rakentamaan uusia ajatuksia toistensa kehittämien käsitteellisten luomusten varaan. Tällöin tiedon kehittyminen on koko oppimisyhteisön vastuulla yhteisöllisenä tiedonrakentamisena. (Hakkarainen ym. 2000: 203–204.)



KUVIO 5. Tutkivan oppimisen kehämäalli (Hakkarainen ym. 2000: 202)

Yhdyssanojen opetuksessa tutkivan oppimisen kehämäalli etenisi seuraavalla tavalla: Kontekstin luomisvaiheessa oppilaat kirjoittaisivat muistiin erilaisia yhdyssanoja tai yhdyssanat olisi voitu poimia esimerkiksi sanomalehdestä tai jostain tarinasta. Kohdatessaan ongelman (kirjoitetaanko jokin sana yhteen vai erikseen) oppilaat voisivat asettaa työskentelyteorioita (hypoteeseja) luokittelemalla erilaisia yhdyssanoja ja kriittisesti pohtia, löytyykö yhteen ja erikseen kirjoittamisesta säännönmukaisuuksia. Tämän jälkeen he lähtisivät etsimään syventävää tietoa esimerkiksi kirjallisuudesta ja kyselisivät muilta (jaettu asiantuntijuus), millä perusteella muut luokittelisivat jonkin ilmauksen yhdyssanaksi tai sanaliitoksi. Löytäessään säännönmukaisuuksia he voisivat asettaa yhteen ja erikseen kirjoittamiselle tarkennettuja ongelmia (tehdä johtopäätöksiä) ja tämän jälkeen miettiä uusia työskentelyteorioita (sääntöjä) yhdyssanojen oikeinkirjoitukseen.

Tällainen pedagoginen työtapo tukee keskustelevaa ja vuorovaikutteista opetustapaa, ja sitä on mahdollisuus soveltaa kaikkiin kieliopin opetuksen sisältöihin. Alho ja Kauppinen (2008: 195) esittävät eräänä pedagogisen kieliopin mahdollisuutena kielen näkemisen vuorovaikutuksena, jolloin tutkivan oppimisen kaltaiset **kollaboratiiviset, yhteistoiminnallisen oppimisen** muodot tukisivat koulukieliopin oppimista ja opetusta.

8. POHDINTAA

8.1. Tutkimuksen yleistettävyyden ja luotettavuus

Tutkimukseni ehkä tärkeimmäksi luotettavuuden ja pätevyyden ilmaisijaksi nousee tekemäni kysely. Kysymyslomakkeessa suurin luotettavuuden kriteeri liittyy käyttämieni ilmaisujen valintaan ja siihen, että kysymyslomakkeessa kaikki ilmaisut olivat irti kontekstistaan. On totta, että tutkimukseni tulos olisi erilainen, jos kysymyslomakkeeseen olisi valikoitunut toisenlaisia yhdyssanoja ja sanaliittoja. Nyt kysymyslomakkeessa olevien yhdyssanojen sanaluokka ei esimerkiksi vastaa niiden yleisyyttä suomen kielessä.

Testasin tutkimukseni luotettavuutta tekemällä kyselyn ensin suomen kielen opiskelijoille, ja otin heidän kommenttinsa huomioon ennen varsinaisen kysymyslomakkeen tekemistä. Sain esitutkimusvaiheen jälkeen palautetta siitä, että jotkut vastaajat saattavat vastata kyselyyni huolimattomasti, eikä tutkimustulos näin ollen anna aivan luotettavaa kuvaa vastaajan yhdyssanojen oikeinkirjoituksesta. Kyselyssä oli mahdollisuus rastittaa 1–10 oikeaa vaihtoehtoa kustakin sanalistasta. Muutama peruskoulun oppilas oli joko jättänyt jostain kysymyslomakkeen sanalistasta pois kaikki rastit tai merkinnyt kaikki kohdat rastilla. Korjasin tehtävät kuitenkin kyselyihin merkittyjen rastien mukaan. Saattaa olla, että kaikki vastaajat eivät ole tietoisesti vastanneet kaikkiin kohtiin tai ovat vastanneet niihin huolimattomasta. Tämä voi vääristää tutkimustulosta.

Tutkimuksen luotettavuutta voivat häiritä oppilaiden ja opiskelijoiden erilaiset luku- ja merkitsemisvirheet ja sekaannusvirheet: mikä vaihtoehto piti ruksata. Pysin

haastattelutilanteessa myös siihen, etteivät haastateltavat pystyneet minun reaktioistani päättämään, onko heidän vastauksensa oikein vai väärin. Saattoi olla, että joku koki tarkentavat kysymykseni sen merkiksi, että annettu vastaus oli väärä tai vastausta piti sen jälkeen muuttaa tai ainakin lieventää.

Peruskoulun oppilaille kyselyt tehtiin oppitunnilla opettajan valvonnassa. Sähköpostitse lähetetyt kyselyt on ollut mahdollista tehdä myös kotona, jos oppilas ei ollut oppitunnilla kyselyä tehdessä. Tällöin minulla ei ole varmuutta siitä, että kyselyn tukena ei olisi käytetty oheiskirjallisuutta tai muuta apua. Nämä seikat huomioiden olen kuitenkin sitä mieltä, että toistettaessa mittaus samoilta informanteilta, tutkimustulos olisi samankaltainen.

Tutkimuksen tekemisen ja tarkemman teoreettisen ja kieliopillisen tarkastelun jälkeen olisin voinut valita esimerkki-ilmauksiksi enemmän yhdysverbejä, ottaa mukaan lisää yhdyssanoja, joiden määriteosa on genetiivissä tai monikossa tai joiden kirjoittamiseen liittyy selkeä koulussa opetettava sääntö kuten *suomen kieli ~ suomenkielinen*. Perustelen valitsemieni ilmausten käyttöä kuitenkin sillä, että ne on poimittu oppijoiden erilaisista teksteistä tai heidän käytössään olevista oppikirjoista ja olen pyrkinyt huomioimaan kussakin sanalistassa myös opetussuunnitelman.

Kriittisesti tarkastellessani omaa tutkimustani valitsemani yhdysverbi *kanta esittää* ei näin jälkikäteen katsottuna ollut paras mahdollinen vaihtoehto. Sana on takaperoisjohtoinen ilmaus sanasta *kantaesitys* ja lienee monelle vastaajalle merkitykseltään aivan outo. Ilmaus on poimittu kielenhuolto-oppaista. Olisin voinut liittää aineistooni jonkin muunkin, tutumman, yhdysverbin. Oppilaiden kirjoitelmissa tai oppikirjoissa ei havaintoni mukaan kuitenkaan esiintynyt yhdysverbejä *valokuvata*-verbin lisäksi. Jostain syystä en ole ottanut tätä verbiä mukaan aineistooni. Myös uudissanojen ja tilapäisyhdyssanojen käyttöä olisin voinut miettiä tarkemmin.

Analysointivaiheessa puhtaasti kvantitatiivisessa tutkimuksessa laskelmien esittäminen ja lukujen tulkinta voi olla ongelmallista. Tämä huomioiden otin laskelmien tulkinnessa mukaan vain sekä suuret että pienet frekvenssit. Tähän väliin jääneet esiintymät jätin vaille huomiota. Saattaa olla, että niissä olisi ollut jotain huomioimisen arvoista. Jotta analyysini ei jäisi pelkäksi kvantitatiiviseksi esittelyksi, hyödynsin analyysissäni kvalitatiivista sisällönanalyysia.

Yleistettävyyden näkökulmasta tarkasteltuna koululuokat ovat varsin homogeeninen ryhmä niin iältään kuin oppimistavoitteiltaan. Samoin tutkimuksessani mukana oleva ryhmä aikuisia luokanopettajaopiskelijoita on valikoitunut homogeeninen ryhmä. Suurinta vaihtelua ryhmien sisällä tuottavat opiskelun ja oppimisen motivaatio, johon liittyvät äidinkielen taidot ja persoonallisuus. Vaatisi rinnakkaistutkimuksia, jotta tutkimuksen tulokset olisivat

yleistettäviä. Tutkimukseni antaa kuitenkin uusia näkökulmia yhdyssanojen oikeinkirjoituksen opetukseen yksittäiselle opettajalle ja tutkijalle.

8.2. Jatkotutkimusaiheita

Voisiko konstruktivistinen kielinäkemys auttaa lähestymään yhdyssanoja uudelta näkökulmasta ja antaa mahdollisuuksia uusien pedagogisten mallien valintaan kielentuntemuksen opetuksessa? Jatkotutkimusaiheena voisikin testata, miten yhteen ja erikseen kirjoittamista voidaan opettaa muutoin kuin normatiivisin keinoin.

Yhtenä vaihtoehtona olisi tehdä opetuskokeiluja tutkivan oppimisen malliin mukaisesti. Tämän tutkimuksen tutkimussuunnitelmaa tehdessä minulla oli tarkoitus liittää tähän tutkimukseen pienimuotoinen opetuskokeilu, jossa oppilaat ja opiskelijat olisivat pienryhmissä pohtineet sanalistojen ilmauksien yhteen ja erikseen kirjoittamista. Nauhoitinkin muutaman oppitunnin, mutta tätä tutkimusta tehdessäni havaitsin, että pro gradu -työstäni tulisi liian laaja, ja jätin opetuskokeiluosuuden tästä tutkimuksesta pois. Saattaa olla, että tällöin tutkimusongelmat olisivat olleet enemmän kasvatustieteellisiä, joten luovuin myös tästä syystä opetuskokeilusta.

Tutkimustulosteni perusteella pitäisi jatkossa tutkia tarkemmin genetiivialkuisiin yhdyssanoihin ja adjektiivin ja pääsanan sanaliittoon liittyviä oikeinkirjoitusmuotoja sekä moniosaiten ja numeraalialkuisien yhdyssanojen rakentumista. Lisäksi jatkotutkimusaiheena voisi tutkia yhdyssanojen ja sanaliittojen merkityksen ja oikeinkirjoituksen tunnistamista lauseyhteyksissään. Tunnistavako oppilaat esimerkiksi merkitykseltään oudon ilmauksen oikeinkirjoitusmuodon paremmin lauseyhteydessä vai eivät?

Lisäksi jatkotutkimusaiheena voisi tutkia kieliopillisia pedagogisia opetuskeskusteluja ja pohtia, mitä kielellisiä työkaluja ja käsitteitä oppilas kullakin luokka-asteella tarvitsee, jotta hän kehitystasonsa ja opetussuunnitelman mukaisesti voisi tehdä kielellisesti ja perustellusti oikeita ratkaisuja. Koska oppilaiden tasoerot ovat välillä suuret, voisi jatkotutkimuksissa tarkastella kieliopillisen keskustelun vuorovaikutteisuutta. Mitä syitä tähän esimerkiksi opetustilanteessa on, ja miten kaikki oppilaat saadaan osallistumaan ja ajattelemaan ääneen kielellisiä ratkaisujaan?

Olen edelleen sitä mieltä, että äidinkielen opetusta tulisi kehittää monipuolisilla menetelmillä. Keskustelua käydään tällä hetkellä vilkkaasti pedagogisen kieliopin mahdollisuuksista ja toivon, että osaltani tällä tutkimuksella voin vaikuttaa tuohon keskusteluun.

LÄHTEET

- Ahlvik, Harry ym. 2004 = AHLVIK, HARRY – ALHAINEN, JUHA – KIVIKKO, PAULIINA – KOMULAINEN, MILENA – SOLASTIE, KATI: *Kirjakuja 5. Opettajan opas*. Helsinki: Tammi.
- Ahlvik, Harry ym. 2006 = AHLVIK, HARRY – ALHAINEN, JUHA – SOLASTIE, KATI – KIVIKKO, PAULIINA – KOMULAINEN, MILENA: *Kirjakuja 5. Tehtäväkirja*. Helsinki: Tammi.
- AIROLA, ANU – KOSKINEN, HEIKKI J. – MUSTONEN, VEERA (toim.), 2002: *Merkkillinen merkitys*. Helsinki: Oy Yliopistokustannus.
- ALANEN, RIIKKA 2006: Toimiva kielitietoisuus: Kieli tilanteessa, kieli mielessä. – Riikka Alanen, Hannele Dufva & Katja Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön* s. 9–34. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä.
- Alhainen, Juha ym. 2008: = ALHAINEN, JUHA – AHLVIK, HARRY – KIVIKKO, PAULIINA – KOMULAINEN, MILENA 2. *Kirjakuja 3. Uusi opettajan opas*. Helsinki: Tammi.
- ALHO, IRJA – KAUPPINEN, ANNELI 2008: *Käyttökielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1154. Helsinki.
- ALHO, IRJA – KORHONEN, RIITTA 2007: Kielioppia kouluun. Deskriptiivisen ja pedagogisen kieliopin rajoja venyttämässä. – Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s. 88–106. Tietolipas 217. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Jyväskylä: Gummerus.
- ARO, MARI 2003: Lasten käsityksiä englannin kielestä: Käsitykset kielenoppimisesta dialogisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. – Merja Koskela & Nina Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus* s. 277–294. AFinLAn vuosikirja n:o 61. Jyväskylä.
- ARONSSON, K – HUNDEIDE, K 2002. *Relational Rationality and Children's Interview Responses*. Human Development 45, 174–186.
- BAKHTIN, MIKHAIL 1987: *Speech genres & other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- CORDER, S. PIT 1976: *Miten kielitiedettä sovelletaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 321. Helsinki: SKS.
- DUFVA, HANNELE 1999: Kieli, mieli ja konteksti. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 11–44. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä

- 2000: Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. – Paula Kajala & Lea Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa* s. 71–93. AFinLAn vuosikirja n:o 58. Jyväskylä.
- Dufva, Hannele ym. 2003 = DUFVA, HANNELE – ALANEN, RIIKKA – ARO, MARI: Kieli objektina – Miten lapset mieltävät kielen? – Merja Koskela & Nina Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus* s.295–315. AFinLAn vuosikirja n:o 61. Jyväskylä.
- Eronen, Riitta ym. 1996 = ERONEN, RIITTA – MAAMIES, SARI – RÄIKKÄLÄ, ANNELI: Yhdyssanat. – *Kielikello* 4.
- ERONEN, RIITTA 2002: Mainitunlainen ja viimeksi mainitun lainen. – *Kielikello* 2.
- ESKOLA, JARI – SUORANTA, JUHA 1999: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- EURASTO, HARRIET 2005: Tyttöjen ja poikien erilaiset asenteet äidinkielen tunteihin. – *Virke* 2 s. 2–29.
- GRÜNTAL, SATU 2007: Onko ainedidaktiikka elefanti? – Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s. 12–27. Tietolipas 217. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Jyväskylä: Gummerus.
- HAKKARAINEN, KAI – LONKA, KIRSTI – LIPPONEN, LASSE 2000: *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: WSOY.
- Hellström, Inkeri ym. 2007 = HELLSTRÖM, INKERI – KUUSENTO, JARI – LIUSKARI, HELEENA – LOTTONEN, SARI – RUUSKA, HELENA : *Aleksis Äidinkieli ja kirjallisuus 7. Opettajan opas. Uusi 2007*. Helsinki: Otava.
- ym. 2008 = HELLSTRÖM, INKERI – KUUSENTO, JARI – LIUSKARI, HELEENA – LOTTONEN, SARI – RUUSKA, HELENA: *Aleksis 7. Äidinkieli ja kirjallisuus. Oppilaan kirja*. Helsinki: Otava.
- HIIDENMAA, PIRJO 2003: *Suomen kieli – who cares?* Helsinki: Otava.
- HUA, ZHU – SEEDHOUSE, PAUL – WEI LI – COOK VIVIAN (toim.) 2007: *Language learning and teaching as social inter-action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- HUISMAN, TUULAMARJA 2006: *Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa*. Oppimistulosten arviointi 7. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- HÄKKINEN, KAISA 1990: *Mistä sanat tulevat? Suomalaista etymologiaa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 117. Helsinki: SKS.
- 2001: *Kielitieteen perusteet*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 133. Helsinki: SKS.
- 2005: *Nykysuomen etymologinen sanakirja*. Helsinki: WSOY.

- IKOLA, OSMO 1986: *Nykysuomen sanakirja*. Toinen uudistettu laitos. Espoo.
- JAMES, CARL 1998: *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. Essex, England: Addison Wesley Longman Limited.
- KAPARI-JATTA, JAANA 2008: *Pollomuhku ja Posityyhtynen*. Helsinki: Tammi.
- KARJALAINEN, PIRJO 2008: *Yhdyssanavirheet merkonomiopiskelijoiden itsearvioinneissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- KARVONEN, PIRJO 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 632. Jyväskylä: Gummerus.
- KATAJA, HANNA-MARIA 2007: *"Fantasian maailmassa mielikuvitus on ykkönen" Harry Potter –suomennosten uudissanojen tarkastelua*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Kilpimaa-Lipasti, Niina ym. 2008a = KILPIMAA-LIPASTI, NIINA – KOMULAINEN, MILENA – LESKINEN, PERTTU – NIKKINEN, IRJA – BAGGE, TAPANI – SAVOLAINEN, SALLA: *Kirjakuja 1, Aapinen*. Helsinki: Tammi.
- ym. 2008b = KILPIMAA-LIPASTI, NIINA – KOMULAINEN, MILENA – LESKINEN, PERTTU – NIKKINEN, IRJA – OKKONEN-SOTKA, PÄIVI: *Kirjakuja 1, Tehtävävihko Syksy*. Helsinki: Tammi.
- ym. 2008c = KILPIMAA-LIPASTI, NIINA & OKKONEN-SOTKA, PÄIVI: *Kirjakuja 1, Tehtävävihko Kevät*. Helsinki: Tammi.
- Komulainen, Milena ym. 2001 = KOMULAINEN, MILENA – AHLVIK, HARRY – SOLASTIE, KATI – ANDERSSON, JARI – ALHAINEN, JUHA: *Kirjakuja 3. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Tammi.
- ym. 2003 = KOMULAINEN, MILENA – AHLVIK, HARRY – SOLASTIE, KATI – ANDERSSON, JARI – ALHAINEN, JUHA: *Kirjakuja 3, Tehtäväkirja*. Helsinki: Tammi.
- ym. 2004 = KOMULAINEN, MILENA – AHLVIK, HARRY – ALHAINEN, JUHA – KIVIKKO, PAULIINA – SOLASTIE, KATI 2004: *Kirjakuja 5. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Tammi.
- KOPAS 2009 = *Kielitoimiston oikeinkirjoitusopas*: Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 147. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- KORHONEN, RIITTA – ALHO, IRJA 2006: *Kielioppia kieliopin vuoksi*. – Minna Harmanen & Mari Siirainen (toim.), *Kielioppi koulussa* s. 71–92. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. ÄÖL: Helsinki.

- KOSKELA, SAANA 2007: ”*Se on erisnimi mut onks se silti sana?*” *Neljäsluokkalaiset määrittelevät metakielen käsitteitä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- KOSONEN, KIRSTI 2006: Luokanopettaja äidinkielen asiantuntijana. – Satu Grünthal & Johanna Pentikäinen (toim.), *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* s. 12–31. Helsinki: Otava.
- KOTILAINEN, LARI – VARTEVA, ANNUKKA 2005: Kielipoliisiasiaainosaston yhteenkirjoittamisohjeet. – Pirkko Muikku-Werner (toim.), *Kielipoliisin käsikirja* s. 89–108. Helsinki: Tammi.
- 2006: *Mummonsuomi laajakaistalla*. Helsinki: WSOY.
- Kuusento ym. 2003 = KUUSENTO, JARI – LIUSKARI, HELEENA – LOTTONEN, SARI – OKSANEN, INKERI – RUUSKA, HELENA: *Aleksis 9. Äidinkieli ja kirjallisuus. Oppilaan kirja*. Helsinki: Otava.
- KYTÖMÄKI, LEENA 1989: Kielentuntemuksen annos kielenkäytön puntariin. – Anneli Kauppinen & Kyllikki Keravuori (toim.), *Kielen käyttö ja käyttäjä* s. 131–141. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. ÄÖL: Helsinki.
- KÄÄNTÄ, LEILA 2008: Sosiaalinen vuorovaikutusnäkökulma oppimiseen ja opettamiseen. – *Virittäjä* 4 s. 623–629.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2004: *Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Oppimistulosten arviointi 2/2004. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- 2006: *Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005*. Oppimistulosten arviointi 1. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- 2008: *On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Oppimistulosten arviointi 3. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- LEINO, PENTTI 1994: Morfeemien polysemia. – Pentti Leino & Tiina Onikki (toim.), *Näkökulmia polysemiaan* s. 11–35. Kieli 8. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LEIWO, MATTI 1980: Kieli, ajattelu ja toiminta. – Kari Sajavaara (toim.), *Soveltava kielitiede* s.12–24. Helsinki: Gaudeamus
- 1984: Pedagogisen kielitiedon perusteita. Teoksessa Kari Sajavaara, Matti Leiwo & Mervi Eloranta (toim.), *AFinLAn vuosikirja 1984* s. 45–56. Suomen

soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 38. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.

————— 1998: Sijamuodot äidinkielen kieliopin ongelmana: opettaako kielioppi ajattelemaan loogisesti? Teoksessa Minna-Riitta Luukka, Sigrid Salla & Hannele Dufva (toim.), *Puolin ja toisin* s. 175–187. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 56. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.

————— 2001: Pedagoginen kielitieto — mistä lähteä liikkeelle ja mihin palata? — *Debreceni Egyetem Finnugor Nyelvtudományi Tanszék. Folia Uralica Debreceniensia* 8 s. 345–352. Debrecen.

————— 2003: *Addenda ja errata. Kirjoituksia äidinkielen kielitiedosta.* Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos. Jyväskylä.

LUUKKONEN, MARSA 2006: *Hauskaa kielenhuoltoa! Kielenhuollon opas.* Juva: WS Bookwell Oy.

LYYTIKÄINEN, ERKKI 2008: Ylioppilaskokelas kirjoittaa. — Sara Ruotarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 329–336. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 220. Helsinki: SKS.

MAAMIES, SARI 2002: *Ylioppilasaine ja ajan henki — sensoreiden ajatuksia aineista.* Kielikello 2/2002: 11–21.

METSÄMUURONEN, JARI 2006: Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana. Oppimistulosten arviointi 3/2006. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

MÄKISALO, JUKKA 2003: *Kielentutkijan kvantitatiivisia menetelmiä.* Kansainvälisen viestinnän laitoksen opetusmonisteita, 1. Savonlinna. Joensuun yliopisto.

MÄNTYLÄ, KATJA 2004: Ilo on aika yleistä — lapset kielitieteen termejä soveltamassa. — Pirkko Muikku-Werner & Hilikka Stotesbury (toim.), *Minä ja kielitiede — soveltajan arki* s. 4354. AFinLAn vuosikirja n:o 62. Jyväskylä.

NIINIMÄKI, ANNELI 1991: *Yhdyssanojen hahmotus ja oikeinkirjoitus peruskoulun päättävien oppilaiden teksteissä.* Licensiaatintyö. Tampereen yliopiston suomen kielen laitos.

ONIKKI, TIINA 2002: Mistä mieli merkityksen tutkimukseen? Kognitiivisen kielentutkimuksen merkitysnäkemyksestä. — Anu Airola, Heikki J. Koskinen & Veera Mustonen (toim.), *Merkillinen merkitys* s. 85–114. Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. Helsinki: Gaudeamus Kirja.

- PITKÄNEN, ANTTI J. – KOHONEN, VILJO 1984. *Johdatus kvantitatiiviseen kielentutkimukseen ja alan ATK-sovelluksiin*. Helsinki: Gaudeamus.
- RAJALA, KATARIINA 2008: Tunteeko tuleva opettaja pilkun paikan? – *Sananjalka* 50 s.7–23.
- REVONSUO, ANTTI 2001: Kognitiotieteen filosofiaa. – Pertti Saariluoma, Matti Kamppinen & Antti Hautamäki (toim.), *Moderni kognitiotiede* s. 51–84. Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- RÄISÄNEN, ALPO 1986: Sananmuodostus ja konteksti. – *Virittäjä* 90 s. 155–163.
- SAARILUOMA, PERTTI 2001: Moderni kognitiotiede. – Pertti Saariluoma, Matti Kamppinen & Antti Hautamäki (toim.), *Moderni kognitiotiede* s. 26–50. Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- SAJAVAARA, KARI 1980: Toisen kielen oppiminen ja omaksuminen. – Kari Sajavaara (toim.), *Soveltava kielitiede* s. 115–135. Helsinki: Gaudeamus.
- 1999: Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 103–128. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä.
- SAJAVAARA, PAULA 1983: Kielenhuollon asemasta. – Raija Ruusuvuori (toim.), *Kielemme tuntemus. Näkökulmia suomen kielen tutkimukseen ja opetukseen* s. 111–133. Helsinki: ÄOL.
- SARMAVUORI, KATRI 1985: *Äidinkielen taidot ja tavoitteiden saavuttaminen peruskoulun päättövaiheessa*. ABC-projektin raportti 10. Tutkimuksia 39. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* Helsinki: BTJ Kustannus.
- SAVOLAINEN, KATRI 2005: Äidinkielen pedagogiikan näkökulmia Isoon suomen kielioppiin. – *Virittäjä* 4 s. 594–599.
- SORJANEN, TIMO 1999: *Suomen kieli. Käyttäjän käsikirja*. Opas suomea puhuville ja kirjoittaville. Jyväskylä: Gummerus.
- TAINIO, LIISA (toim.) 1997: *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- TOIVAINEN, JORMA 1999: Äidinkielen omaksuminen. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 129–155. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- VANHATALO, PIRKKO 1998: *Sanaliitto vai yhdyssana*. Lisensiaatintyö. Vaasan yliopiston suomen kielen laitos.
- VARIS, MARKKU 2004: Merkitykset äidinkielen runkona. – *Virittäjä* 3 s.38–392.

- VIINIKAINEN, TARU 2010: *Taipuuko "akrobaatti Aleksandra"? Nimikekonstruktio ja nimikkeen taipuminen lehtikielessä 1900-luvulta 2000-luvulle*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- VESIKANSA, JOUKO 1978: *Miljoona sanaa*. Porvoo: WSOY.
- VYGOTSKY, LEV SEMJONOVITŠ 1978: *Mind in society: the development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.), Cambridge: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, LEV SEMJONIVITŠ 1982: *Ajattelu ja kieli*. Helsinki: Weilin & Göös.
- YLIKULJU, MARJA 2004: Helppoja ja vaikeita yhdyssanoja. – *Kielikello 1*.

Verkkolähteet

- Savonlinnan kaupungin opetussuunnitelma 2008: *Äidinkieli 1-9 kevät*. 23.12.2009.
<http://www.savonlinna.fi/sivistystoimi/opsit/>
- SNOR OPS = Savonlinnan Normaalikoulun Opetussuunnitelma 2008–2009. 18.10.2009.
<http://snor.joensuu.fi/sivut/opetus/opetussuunnitelma.html>
- VISK 2004 = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA-RIITTA – ALHO, IRJA: *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 950. Helsinki: SKS. 30.10.2009
<http://7scripta.kotus.fi/visk>
-

Yhteen vai erikseen?

Pyydän sinua ystävällisesti vastaamaan oheiseen pro gradu -tutkimuskyselyyn. Tarvitsen henkilötiedot kyselyn luokittelua ja analyysia varten. Henkilötiedot eivät tule kuin tutkijan tietoon.

Vastaamiseen menee aikaa noin 15-20 minuuttia.

Henkilötiedot

Sukunimi

Etunimi

Luokka-aste [?](#)

Sukupuoli

Äidinkielen taidot

Millaisia ovat äidinkielen taitosi seuraavilla osa-alueilla?

	erinomainen	kiitettävä	hyvä	tydyttävä	välttävä
lukuharrastuneisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tarinan tuottaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ilmaisutaito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oikeinkirjoitus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Varsinainen tutkimusosa alkaa nyt.

Jokaisessa kohdassa on valittavana 1-10 oikeaa vastausta. Merkitse rasti niiden ilmausten kohdalle, mitkä ovat mielestäsi oikein kirjoitetut.

Osioiden nimet on nimetty kirjallisuudiplomien mukaan. Onnea matkaan!

1.luokan sanalista

- ☐ matopeli
- ☐ musta tukka
- ☐ prinsessaruusunen
- ☐ kiharatukkainen
- ☐ yö kyöpelä
- ☐ kiharat hiukset
- ☐ olipakerran
- ☐ kesä loma
- ☐ yksi peli
- ☐ hiirijuo

3. luokan sanalista

- ☐ kulta sieppi
- ☐ kaksi kymmentä
- ☐ tosipaljon
- ☐ lumen valkoinen
- ☐ ison puun
- ☐ päiväkerrallaan
- ☐ kesäloma viikko
- ☐ viisiottelu
- ☐ unohtaasen
- ☐ loppu mäessä

5.luokan sanalista

- ☐ eläinkokeitakin
- ☐ neli maalimaila
- ☐ yhtäkkiä
- ☐ kaiken aikaa
- ☐ jäätelö nainen
- ☐ tällä kertaa
- ☐ kaikenlaista
- ☐ yläpuolelle
- ☐ ylä pedille
- ☐ viikon kuluttua

7.luokan sanalista

- ☐ viulun soittaja
- ☐ joka päiväinen
- ☐ saksan kieli
- ☐ erimaiden
- ☐ kanta esittää
- ☐ kolmevuotiaaksihan
- ☐ sinne päin
- ☐ ajan vietettä
- ☐ tummansininen

Yleisen kielitajun sanalista

- ☐ ensi vuoteen
- ☐ eteenpäin
- ☐ pari työnä
- ☐ hyvinvointiin
- ☐ hyttys myrkky
- ☐ nettipäiväkirja buumi
- ☐ suomalaismies
- ☐ herkku suu
- ☐ hyvännäköinen
- ☐ unissa kävely

LIITE 2. Litterointimerkit

(.)	tauco
((vaihtaa paikkaa))	Kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta.
<u>sadun</u>	painotettu sanan osa tai sana
JEE	ympäristöä voimakkaammin lausuttu sana tai ilmaus
<tässä on>	hidastettu osuus
>pitäisolla<	nopeutettu osuus
//	sana katkeaa
:	äänteen venytys
i_o	legatoääntämys sanojen välillä
(-)	sana tai osa puhunnosta, josta ei saa selvää
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa saumatta
[]	päällekkäispuhunta
.	puhunnoksella toteavafunktio
,	puhunnoksessa ajatuksenvaihto